



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial:
Domínio Cognitivo-Motor

Conceções e Práticas de Escrita em Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Susana Cristina de Araújo Vieira Gomes

Lisboa, dezembro de 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial:
Domínio Cognitivo-Motor

Conceções e Práticas de Escrita em Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Susana Cristina de Araújo Vieira Gomes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva.

Lisboa, dezembro de 2013

Resumo

A dificuldade associada à capacidade de escrever dos alunos constitui um facto que não merece qualquer contestação. Durante muito tempo o ensino da escrita não teve o destaque devido na aula de português, sendo frequentemente encarado como um meio e não como um fim da aprendizagem.

Atualmente, os novos programas de português, assim como as metas curriculares de português, introduzidas recentemente, e as formações levadas a cabo têm permitido que se prossiga na direção crescente de consciencializar os professores para a importância do ensino processual da escrita.

Nos alunos com dificuldades de aprendizagem no âmbito da produção textual, os obstáculos associados à expressão escrita acentuam-se, urgindo caminhar no sentido de alteração de práticas e concepções em torno do ensino da escrita.

O termo dificuldades de aprendizagem tem sido alvo de diferentes concepções, sendo que uma grande variedade de definições e características lhe são associadas. Em comparação com outras perturbações da aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem associadas à expressão escrita são relativamente pouco avaliadas e tratadas (Cruz, 2009).

Nesta perspetiva, o objetivo basilar desta investigação é o estudo das concepções e práticas de escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem, de modo a verificar até que ponto o ensino processual da escrita beneficia essa tipologia de alunos. Por outro lado, pretende-se também observar as práticas letivas dos professores no que concerne a atividades de escrita. A amostra foi constituída por professores de português do 1º, 2º e 3º ciclos de um agrupamento do concelho de Matosinhos.

Os resultados deste estudo mostram que os alunos com dificuldades de aprendizagem na produção textual beneficiam com a utilização de estratégias potenciadoras do ensino processual da escrita e que, na sua prática, os professores utilizam algumas dessas estratégias no ensino da expressão escrita, embora se observe que privilegiam atividades de leitura em detrimento de atividades de escrita.

Palavras-chave: escrita; processo de escrita; dificuldades de aprendizagem.

Abstract

The difficulty associated to the students writing capacity is a fact that should never be refuted in any way. For a long time teaching writing did not get the highlight it should have had within Portuguese Language Classes, being frequently faced has a mean instead of being the basis of the learning process.

Nowadays the new Portuguese Language Programs, the Portuguese Curriculum Goals, recently added, along with the extra instruction offered to teachers, have allowed to progress in a way in which they become more aware of the importance that should be given to the teaching of procedural writing.

Among students with learning difficulties, the obstacles associated to the writing process become even higher, urging an extreme need to modify the methods and strategies related to teaching writing.

The term learning difficulty has been targeted with many different conceptions, and associated to a great variety of definitions and characteristics. In comparison to other learning disorders, the learning difficulties associated to the writing expression are less evaluated and treated (Cruz, 2009).

In this perspective, this investigation's main goal is to study the conceptions and writing practices on students with learning difficulties, in order to verify whether the teaching of procedural writing benefits this group of students. On the other hand, there's an intention to observe teachers' academic practices, in what writing activities are concerned. Portuguese Language teachers from the 1st, 2nd and 3rd cycles belonging to a scholar aggregation from Matosinhos formed the sample.

The results of this trial show that students with learning difficulties, when producing texts, benefit from the usage of strategies that enhance the teaching of procedural writing, and also show that teachers use some of these strategies when teaching writing production, although they benefit reading activities over writing activities.

Key words: writing, writing process, learning difficulties.

Ao Paulo, que mesmo não estando presente, esteve sempre comigo...

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Saint Exupéry

Finda esta investigação não posso deixar de agradecer às pessoas que me acompanharam, quer fosse na orientação, na parceria ou no simples facto de estarem por perto, apoiando e compreendendo as minhas ausências.

Ao Professor Doutor Horácio Saraiva pela orientação na concretização deste estudo.

Ao Professor Doutor António Pedro Sousa Marques pela sua capacidade em me encaminhar construtivamente em algumas questões desta investigação.

Aos professores que colaboraram neste estudo, através da resposta aos inquéritos, pelo importante contributo na sua implementação.

À minha amiga/irmã Clarinha, pelas partilhas neste e noutros percursos. Mesmo longe, estive mais perto de que nunca.

À minha família, em particular aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Ao Nuno, à Carolina e ao Gonçalo, pelas horas “roubadas” e pelo constante encorajamento.

Siglas Utilizadas

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE - Dificuldades de Aprendizagem Específicas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

3.º CEB – 3.º Ciclo do Ensino Básico

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português

Índice Geral

Resumo	iii
Abstract	iv
Dedicatória	v
Agradecimentos	vi
Abreviaturas	vii
Índice Geral	viii
Índice de Figuras	x
Índice de Quadros	xi
Índice de Tabelas	xii

Introdução	1
-------------------	----------

Parte I- Enquadramento Teórico	5
---------------------------------------	----------

Capítulo 1 - A Escrita	6
-------------------------------	----------

1.1 – Algumas perspetivas sobre a escrita	7
1.2 – O processo de escrita	13
1.2.1 – Planificação	14
1.2.2 – Textualização	15
1.2.3 – Revisão	16
1.3 - A urgência de uma didática de escrita	17

Capítulo 2 – Dificuldades de Aprendizagem	20
--	-----------

2.1 – Evolução histórica	21
2.2 – Definição do conceito de dificuldades de aprendizagem	23
2.2.1 – As dificuldades de aprendizagem específicas	26
2.3 – Características das crianças com dificuldades de aprendizagem	28
2.3.1 – A classificação de Kirk e Chalfant	29
2.3.2 – A Classificação de Rebelo	30
2.3.3 – A Classificação de Correia	30

2.3.3 – A Classificação da DSM-IV	31
Capítulo 3 – A escrita e as dificuldades de aprendizagem	33
3.1 - As dificuldades de aprendizagem associadas à expressão escrita	34
3.1.1 - A Disgrafia	35
3.1.2 - A Disortografia	36
3.2 - Estratégias de intervenção nos problemas de expressão escrita	37
3.3 – Escrita e leitura: que relação nas dificuldades de aprendizagem?	41
Parte II – Enquadramento Empírico	44
Capítulo 4 – Metodologia de Investigação	45
4.1 – Justificação metodológica do estudo	46
4.2 – Objetivos	47
4.2.1 – Objetivos gerais	47
4.2.2 – Objetivos específicos	47
4.3 - Definição das hipóteses e identificação das variáveis	48
4.4- Instrumento de recolha de dados	49
4.4.1 – Apresentação do questionário	49
4.5 – Amostra	50
4.6 – Procedimentos estatísticos	52
Capítulo 5 – Apresentação dos Resultados	53
5.1 – Análise descritiva	54
5.2 – Análise Inferencial	57
Capítulo 6 – Discussão dos Resultados	61
Conclusões	71
Bibliografia	77
Apêndices	85

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de Flower e Hayes (1981)	9
Figura 2 – Modelo de escrita – Hayes (2004)	11

Índice de Quadros

Quadro 1 – Modelo de correção de textos – Cassany (1993)	40
Quadro 2 – Estratificação da amostra	50

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Características sociodemográficas da amostra.	51
Tabela 2 – Opinião dos professores relativamente às dificuldades dos alunos perante uma atividade de expressão escrita.	54
Tabela 3 - Estratégias desenvolvidas pelos professores para trabalhar a expressão escrita.	55
Tabela 4 – Considerações dos professores face a afirmações sobre a escrita, a leitura e as dificuldades de aprendizagem.	56
Tabela 5 – Comparação das competências mais trabalhadas pelos professores em função da relação entre a capacidade de escrita e a competência leitora dos alunos	58
Tabela 6 – Dificuldades vivenciadas pelos alunos em atividades de expressão escrita em função do ciclo de ensino.	58
Tabela 7 – Estratégias para desenvolver a expressão escrita promovidas pelos professores em função do ciclo de ensino.	59
Tabela 8 – Consideração dos professores acerca do domínio da leitura na aula de português por ciclo de ensino.	60
Tabela 9 – Consideração dos professores acerca da satisfação das necessidades dos alunos com DA por ciclo de ensino.	60

Introdução

Citando Bodgan & Biklen (1994:85,86) “Os investigadores experientes têm, frequentemente, uma agenda de investigação. [...] Para o principiante, no entanto, a escolha do tema de investigação é mais inquietante. [...] Independentemente da forma como surge o tópico, é essencial que ele seja importante e estimulante para si”.

Nestas palavras está resumido o nosso percurso inicial, pois sentimos dificuldade em restringir o problema a investigar dentro do domínio que mais nos aliciava – a escrita – dada a sua complexidade e amplitude.

Antes de mais, queremos explicitar que em pedagogia o termo escrita designa, segundo Gallisson (1983), “treino de grafia”, significando “aprendizagem motora do desenho das letras e dos outros sinais gráficos” ou também “aprendizagem da ortografia, estreitamente ligada à aprendizagem da leitura”. No entanto, a aceção que nos interessa neste estudo refere-se à “expressão escrita” e relaciona-se com as “características dos discursos escritos [...] trabalho da organização sintáctica e transfrástica, de selecções lexicais” (Gallisson, 1983:252).

Assim, para além desta área ser estimulante para nós, consideramos relevante debruçarmo-nos sobre ela, visto que, partindo das nossas próprias experiências, e concordando com Carvalho (1999:19) “a dificuldade associada à expressão escrita de grande parte dos alunos que frequentam a escola, a qualquer nível, é um facto que não merece qualquer contestação”.

A problemática em torno do ensino da escrita, enquanto composição e produção textual, não é nova. No final da década de 80, Adragão (citado por Torres, 1988:10) questionava-se

“Quem ensina uma criança a escrever? O professor do ensino primário? E quem ensina um adolescente? E um jovem? Quem lhes explica que há regras de organização das ideias e de articulação de frases? [...] Grande parte dos professores apenas corrige, muitos deles contentam-se com riscar. Poucos são os que enfrentam o risco de ensinar”.

Mais radical pode ser considerada a opinião de Amor (1997) ao considerar que na escola em geral e na aula de português, em particular, o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado, sendo que apenas o é em relação ao produto final da

escrita. Esta situação e o facto de, durante muito tempo, se ter atribuído à escrita um carácter meramente avaliativo colocou vários entraves à aprendizagem desta expressão.

Assim, ao produzir um texto numa conjuntura meramente avaliativa, o aluno, para além dos obstáculos que possam advir da própria compreensão dos conteúdos cuja reprodução lhe é solicitada, tem que vencer os que derivam da complexidade do processo de escrita (Carvalho, 1999, 2011).

Nesta linha, Riaño (2004) considera que aquando do surgimento de um problema na aquisição da escrita, perde-se o objetivo de que esta seja um instrumento para a vida, convertendo-se num problema de aprendizagem, que pode trazer consequências na comunicação, adaptação, criatividade e autoestima.

Recentemente, o Ministério da Educação e Ciência introduziu metas curriculares para a disciplina de português nos diferentes ciclos de ensino, nas quais destaca e realça a importância do ensino da escrita desde o primeiro ano de escolaridade (Ministério da Educação e Ciência, 2012a).

Juntamente com as metas foi também disponibilizado um caderno de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, no qual se pode ler que a aprendizagem da leitura e da matemática é muitas vezes tida como o principal objetivo dos primeiros anos de ensino, assumindo, assim, a aprendizagem da escrita o papel de “parente pobre”. Salienta-se, ainda, no referido documento, que “isto é errado e potencialmente perigoso” (Ministério da Educação e Ciência, 2012b). Considera-se esta situação errada porque se aprende a ler num sistema de escrita e porque a escola tem que formar alunos que saibam comunicar por escrito.

Ora, se as dificuldades associadas à prática de expressão escrita dos alunos são um facto assumido por uma enorme variedade de investigadores, aquelas que um aluno com dificuldades de aprendizagem (DA) apresenta são ainda mais preocupantes.

Santos (2006) advoga que, no âmbito do ensino-aprendizagem, a escola inclui a criança no meio de diversas exigências colocadas pela própria escrita. Algumas crianças conseguem ultrapassá-las através de uma progressiva tomada de consciência da escrita; contudo, há outras que podem “ficar irremediavelmente comprometidas para sempre”.

É nestas outras, para as quais o sistema educativo ainda não dispõe de todas as respostas, que nos debruçaremos neste estudo, uma vez que “uma criança com DA não

pode ser “classificada” como portadora de deficiência. Trata-se de uma criança normal que aprende de forma diferente” (Fonseca, 2008:124).

É por sabermos que a capacidade de produzir textos escritos constitui uma exigência generalizada da vida em sociedade que procuramos perceber as *concepções e práticas de escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem*.

Assim, tomaremos como referência o processo de escrita e a sua importância no processo de desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos, essencialmente aqueles que revelam mais dificuldades nesta área, pois, a produção do texto escrito passou a ser vista como uma sucessão de tarefas de resolução de problemas, onde se insere o conhecimento do processo e diversas estratégias que podem ser ensinadas diretamente.

Entrementes, falar em estratégias remete-nos, de forma clara e imediata para o papel do professor em todo este processo. Elbow & Belanoff (1995) citados por Niza, Segura & Mota (2011:6) referem que “a consciencialização dos obstáculos e desafios que a escrita põe a todos os que escrevem pode ajudar os professores a transformarem-se em interlocutores e mediadores dos alunos”. Isto porque, segundo os referidos autores, as dificuldades que os alunos sentem perante uma atividade de expressão escrita são idênticas às que um adulto experiencia quando escreve. Assim, investigações cada vez mais firmes e sustentadas pelo sucesso das aprendizagens comprovam que cabe ao professor a criação de ambientes facilitadores da produção escrita (Niza, Segura & Mota, 2011).

A este propósito, Perrenoud (1998) citado por Pereira (2000:122, 123) considera que é importante “dar a conhecer a cada um dos alunos o seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo assim para a sua auto-avaliação e para o despoletar de estratégias pessoais, com vista à superação das dificuldades de aprendizagem.” Também Vilas-Boas (2003b:18) intensifica esta ideia referindo que “a aula de língua portuguesa, mais do que apresentar atividades que impliquem a escrita, tem obrigação de ser o espaço onde se promovem estratégias que impliquem o aluno na escrita”.

Por forma a viabilizar o nosso estudo, definimos a seguinte questão de investigação: “Será que na produção escrita os alunos com dificuldades de aprendizagem beneficiam com o ensino processual?”

Neste seguimento de ideias, propomo-nos alcançar os seguintes objetivos gerais: (i) compreender a conexão entre as dificuldades de aprendizagem na produção escrita e o

ensino processual da escrita; (ii) perceber a prática dos professores no que concerne a atividades de escrita.

Concomitantemente, aspiramos atingir os seguintes objetivos específicos: (i) aferir as dificuldades dos alunos aquando da realização de uma atividade de expressão escrita; (ii) compreender a importância do processo de escrita no desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos com DA; (iii) entender de que modo as dificuldades na expressão escrita advém da competência leitora dos alunos; (iv) verificar se a prática dos professores é mais direcionada para atividades de leitura ou escrita; (v) perceber de que modo a consciencialização do processo de escrita pelos alunos com DA os poderá ajudar no desenvolvimento da sua capacidade de escrever; (vi) ilustrar quais as estratégias utilizadas pelos professores para colmatar as dificuldades na expressão escrita dos alunos com DA.

Apresentamos, seguidamente, a estrutura deste trabalho, que se encontra dividida em duas partes. A primeira parte inclui o enquadramento teórico respeitante às temáticas mais importantes e pertinentes para este estudo: a escrita (capítulo 1), as Dificuldades de Aprendizagem (capítulo 2) e a relação entre ambas, essencialmente no que concerne a estratégias de intervenção (capítulo 3). A segunda apresenta a metodologia de estudo (capítulo 4), a apresentação (capítulo 5) e discussão dos resultados (capítulo 6). Por último, apresentam-se as conclusões do estudo e, finalmente, os apêndices.

PARTE 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

A Escrita

Capítulo 1 – A Escrita

“(a)linguagem oral faz-nos humanos e a linguagem escrita faz-nos civilizados”.

Citoler (1996) citado por Cruz (2009)

Neste capítulo é apresentada uma breve resenha das perspetivas sobre a escrita e, posteriormente, uma abordagem aos modelos processuais de escrita, dando um especial enfoque às componentes do modelo processual de escrita de Flower e Hayes. Por último, é abordada a urgência premente de uma didática da escrita.

1.1– Algumas perspetivas sobre a escrita

Inicialmente a escrita era um processo linear e o seu ensino baseava-se na descrição das etapas a realizar, efetuada pelo professor, e na consequente memorização e ensaios pelos alunos.

Posteriormente, as dificuldades permanentes evidenciadas pelos alunos aquando da expressão escrita e as lacunas reveladas pelos professores nesta área, potenciaram, na década de setenta, uma evolução considerável na investigação sobre a escrita (Bereiter & Scardamalia, 1986). Neste sentido, durante a década de 90 muita investigação foi feita no que concerne ao ensino-aprendizagem da escrita, investigação essa que se verificou não só em Portugal, mas também noutros países, como França, Espanha e Estados Unidos (Vilas-Boas, 2003b).

Das investigações efetuadas surge, segundo Carvalho (1999:53), “uma nova perspetiva de análise da escrita, que se caracteriza, sobretudo, pelo deslocamento do foco de atenção que deixa de ser o produto final e as suas características para passar a ser o acto de escrita em si mesmo, isto é, o processo de construção de texto”.

Assim, nas últimas décadas grande parte das propostas pedagógicas que dizem respeito ao ensino da escrita passaram a considerar a noção de processo de escrita, em detrimento da perspetiva tradicional, na qual o produto de escrita tinha especial destaque (Barbeiro, 2003).

A propósito da importância do processo de escrita, Carvalho (1993:135) considera que

“privilegiar o processo de escrita, e não o produto final como geralmente acontece nas aulas de Português, é uma estratégia que poderá produzir bons resultados: chamar a atenção dos alunos para as fases iniciais desse mesmo processo, fases essas em que o texto é pensado, organizado, estruturado em função de um objectivo e de uma situação; acompanhar a produção de um texto, obrigando a sucessivas reformulações até que se atinja um nível satisfatório; convencer os alunos de que escrever não é uma tarefa para despachar rapidamente, mas uma actividade que tem que necessariamente ser demorada para ser bem feita”.

Atualmente aceita-se que a escrita constitui uma tarefa complexa que abrange um vasto número de procedimentos. Cassany (1999:17) considera que “a investigação cognitiva concebe a escrita como uma tarefa complexa em que o autor tem de realizar vários processos de análise de audiência, geração e organização de ideias, revisão de rascunhos, controlo de actividades, etc.”. Nesta linha, o ato de escrever é encarado por Carvalho (1999:54) como uma tarefa de “resolução de problemas”, em que a utilização de “estratégias de carácter sistemático” não é adequada, uma vez que os problemas colocados pela tarefa não podem ser previamente definidos. Assim, a sua resolução deve ser baseada num trabalho “heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento”.

O mesmo autor (2001b) reitera que a tarefa de resolução de problemas não pode ser baseada numa solução pré-determinada, mas sim num trabalho baseado em soluções múltiplas, que devem ser testadas a cada momento.

Para Beaugrande (1984) citado por Carvalho (1999) o processo de escrita poderá ser explicado pela interação de níveis paralelos. Assim, “os diferentes níveis, o dos objectivos, o das ideias, o dos conceitos, o da expressão, o dos sintagmas, o das letras e dos sons, vão do profundo ao superficial e interagem entre si” (Carvalho, 1999:55). A cada instante cada um deles prevalece sobre os outros, absorvendo a atenção dos diversos mecanismos de processamento de informação. O mesmo autor (2001b) alude que este modelo revela o carácter simultâneo e interativo dos diferentes planos envolvidos no processo.

O modelo processual de escrita mais divulgado e que revela mais consenso entre os investigadores é o de Flower e Hayes (1981), que descreve detalhadamente os processos mentais decorrentes no ato de escrita e contempla, como refere Pereira (2000:56,57) “para

além do domínio do contexto da execução da tarefa e do domínio da memória a longo prazo, o domínio do processo de escrita propriamente dito”. (Figura 1)

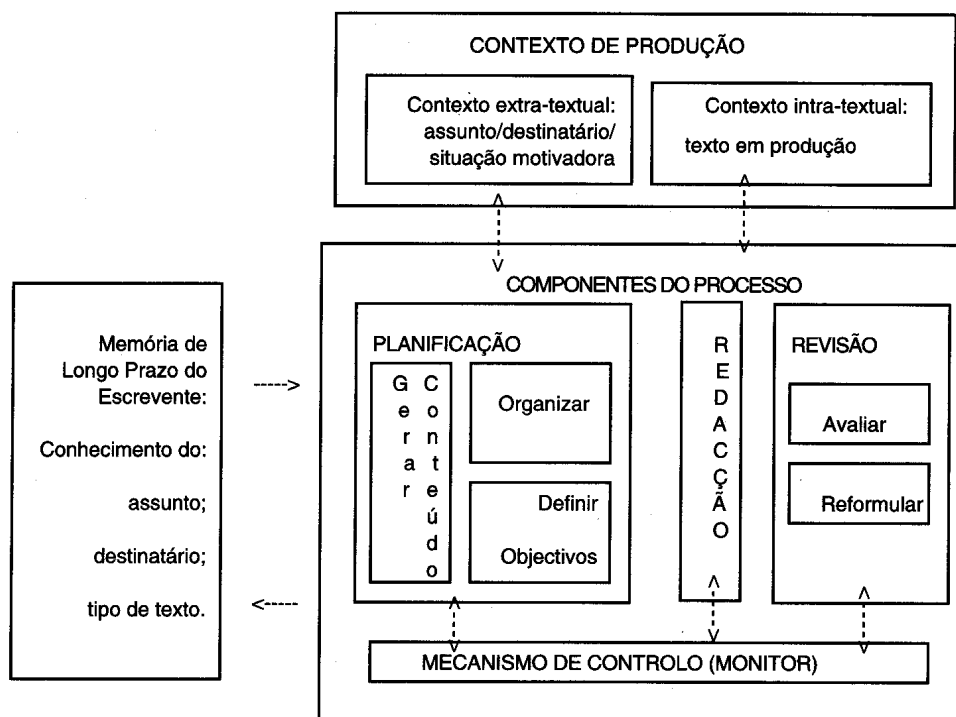


Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes (1981), in Carvalho (1999).

Este modelo constitui, na opinião de Bereiter & Scardamalia (1986) “um marco de referência na investigação sobre a problemática da escrita, sobretudo porque institui um conjunto de termos que são fundamentais na análise da questão.” Também Citoler (1996) citado por Camps (2005) e Cruz (2009), consideram que o modelo de composição de escrita maioritariamente aceite pelos diversos autores é o de Flower e Hayes.

Analisando mais detalhadamente o referido modelo verifica-se que o mesmo perspectiva a escrita como o resultado de um conjunto de processos mentais, organizados de forma hierárquica, os quais são verificados pelo sujeito através de um mecanismo de control, que confina a passagem de um subprocesso para o outro (Carvalho, 2012).

Assim, o modelo concebe três dimensões: a do contexto da tarefa, a da memória a longo prazo do escrevente e a do processo de escrita propriamente dito.

A dimensão do contexto engloba o contexto extratextual e o contexto intratextual. O primeiro inclui aspetos como o assunto, o objetivo, o destinatário/audiência e reveste-se, como salienta Carvalho (1999:55), “de particular importância na medida em que escrever

é, normalmente, entendido como um acto retórico e não como a construção de um mero artefacto.” O segundo refere-se, como defende o mesmo autor, “à parte do texto já produzida até determinado momento que condiciona não só a parte que está a ser produzida nesse momento, mas também a que vai ser produzida posteriormente”.

No que se refere à memória de longo prazo, inclui-se o conhecimento que o escrevente tem sobre o assunto, o destinatário e o tipo de texto a produzir. A este respeito Carvalho (1999:56) conclui que “a referida memória constitui uma entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa”.

Por último, relativamente ao processo de escrita, verifica-se que o mesmo envolve três subprocessos: a planificação, a redação e a revisão e que todo ele é gerido por um mecanismo de controlo – o monitor, que, para Pereira (2000:57), “controla a passagem entre os vários subprocessos”. Nesta perspetiva, a planificação caracteriza-se pela construção e organização interna do saber; a redação é a passagem do plano das ideias para o plano da linguagem concretizada; a revisão consiste na análise e alteração do texto produzido (Carvalho, 2012).

Em suma, o modelo de Flower e Hayes é um modelo que coloca a tónica nos mecanismos cognitivos do sujeito escrevente, nas suas intenções, planos, objetivos e conhecimento do mundo (Carvalho, 1999).

Na opinião de Kalo (1997) citado por Santos (2006) este modelo apresenta aspetos bastante simplistas e pouco explícitos. No entanto, é considerado como um bom ponto de partida para o aprofundamento dos problemas relacionados com a escrita uma vez que questiona a conceção do ato de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases—pré-escrita, escrita e reescrita— ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo (Carvalho, 1999).

Os próprios autores já reviram este processo. Em 1994, Linda Flower fá-lo numa perspetiva sociocognitiva. Para Carvalho (2003:106,107) “no seu modelo, a construção de significado por parte de leitores e escreventes ocorre num quadro alargado em que o contexto social e cultural, a linguagem e as convenções associadas ao discurso desempenham um papel de relevo.” O mesmo autor acrescenta, considerando que “todo o significado se constrói em diálogo com o mundo, a autora define diferentes formas dessa construção: a reprodução, a conversação e a negociação”.

Assim, na revisão ao processo que efetua, Linda Flower assume o ato de escrita como resultante da interação entre a dimensão cognitiva e social com vista à construção de um resultado negociado (Carvalho, 2003).

Por seu lado, Hayes, em 1996, define duas dimensões do processo: a do contexto e a do indivíduo, acrescentando novos subprocessos, sendo que as principais inovações se prendem ao facto de agora se considerar o indivíduo de modo mais pormenorizado e de se atribuir um papel primordial à memória de trabalho (Carvalho, 2003).

Após esta reformulação efetuada por Hayes ao modelo de 1980 a planificação insere-se numa classe mais vasta: a reflexão; a textualização inclui-se numa classe mais ampla: a produção de texto e a sua interpretação abrange o processo de revisão (Pires, 2002 citado por Santos, 2006).

Em 2004, Hayes volta a rever o modelo, sendo que a diferença principal entre o modelo de 1980 e o de 2004 é o facto de este último colocar o relevo no papel da memória de trabalho. Por outro lado, este novo modelo inclui representações visuo-espaciais (e não só linguísticas), uma vez que atribui “um papel significativo à motivação e afecto e pela reorganização da parte relativa aos processos cognitivos” (Velasquez, 2007:66).

Assim, o modelo de Hayes (2004) está estruturado em duas componentes principais: o contexto da tarefa e do indivíduo (figura 2). O contexto da tarefa abarca o contexto social e físico e o do indivíduo abrange a motivação, a memória de trabalho, a memória a longo prazo, e os processos cognitivos.

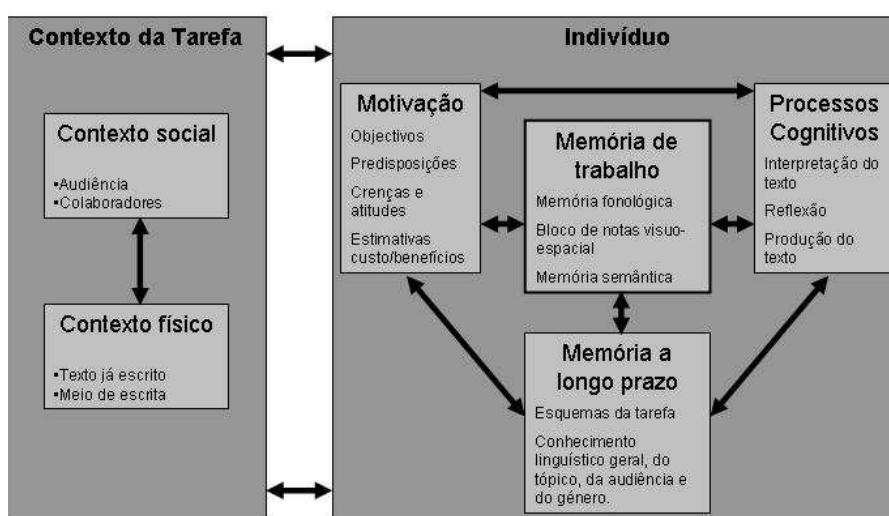


Figura 2 - Modelo de escrita - Hayes (2004), in Velasquez (2007)

Outra das críticas atribuída ao primeiro modelo de Flower e Hayes prende-se com o facto de o mesmo ser apenas adequado para escreventes que já desenvolveram plenamente a sua capacidade de escrever. Carvalho (1999:81) alude a este facto referindo que “este modelo já não será passível de aplicação imediata ao processo de produção escrita na criança/adolescente ou naqueles cuja capacidade de escrever é deficiente”.

Bereiter e Scardamalia (1983) verificaram que os escritores mais inexperientes praticamente não realizam a revisão dos seus textos e, quando a realizam, focam-se em nos problemas da frase ou das palavras.

Os referidos autores (1987) procuraram diferenciar as ações dos escreventes desenvolvidos e dos escreventes em desenvolvimento. Assim, distinguem dois modelos (Carvalho, 2001b) ou duas estratégias (Festas, 2002) de produção escrita, relacionados com a organização de conhecimentos a inserir no texto: *o modelo da explicitação do conhecimento* e *o modelo da transformação do conhecimento*.

O primeiro caso, que procura descrever o processo de escrita menos complexo, considera a escrita como uma tarefa natural, resumindo-se

“à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração para aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber” (Carvalho, 1999:87).

Mais recentemente, em 2011, também John Hayes, procurou, no quadro do modelo de explicitação do conhecimento, relatar os diversos processos utilizados pelos escreventes em desenvolvimento, tendo reconhecido três estratégias de composição que designou de “flexible-focus”; fixed-topic; topic-elaboration” (Carvalho, 2012).

No que concerne ao modelo de transformação do conhecimento, que se refere ao processo de escrita mais complexo, este exige a utilização de processos cognitivos de ordem superior. Escrever resulta, assim, de um processo de resolução de problemas, no qual se assiste à interação de dois espaços: o do conteúdo e o retórico (Carvalho, 1999).

A diferença fundamental entre as duas estratégias enumeradas anteriormente refere-se à utilização dos conhecimentos pelos subprocessos: por um lado, o ato de escrita é caracterizado pela manutenção da informação tal qual como se encontra depositada na memória, dado que o escrevente em desenvolvimento é incapaz de estruturar os referidos

conhecimentos, limitando-se a transcrevê-los consoante os recupera; por outro lado, o escrevente desenvolvido rodeia-se de uma atividade de resolução de problemas durante a qual a organização de objetivos beneficia a estrutura dos conhecimentos recuperados (Ramos, 2006).

1.2 – O processo de escrita

Uma vez apresentadas algumas das perspetivas sobre as quais a escrita pode ser encarada e, mais propriamente o seu processo, urge então explicar mais detalhadamente este último.

Assim, adotaremos como referência principal as três grandes componentes do processo de escrita: planificação; redação (ou textualização ou tradução) e revisão, previstos por Flower e Hayes em 1980. Entrementes, para cada um destes aspetos, teremos em conta o contributo de outros investigadores, que têm esse modelo como referência.

Por outro lado, na linha de Bereiter & Scardamalia (1987), à medida que formos explicitando essas componentes, tentaremos também sistematizá-las de acordo com a atuação daqueles que ainda não desenvolveram completamente a capacidade de escrever.

Passaremos então a explicitar cada uma das componentes tendo sempre em conta que estas não constituem dimensões isoladas nem pressupõem a ordem acima indicada, na medida em que, são fases que interagem constantemente umas com as outras, de forma recorrente e cada uma pode emergir a qualquer momento. Barbeiro (2003:14) considera que as “componentes do processo de escrita podem surgir em diferentes momentos e são dotadas de recursividade, ou seja, uma componente pode reaparecer no decurso do processo em ligação às outras componentes.” Também Cruz (2009) corrobora esta ideia considerando que as três componentes do processo de escrita se subdividem em outros processos e, em conjunto, são submetidos a um sistema ativo de controlo e de orientação que torna a composição da escrita como um processo recursivo e cíclico.

1.2.1 - Planificação

Segundo Flower e Hayes e Humes, referidos por Carvalho (1999:61) “por planificação, entende-se o processo através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, representação essa que tem um carácter mais abstracto do que a sua representação linguística”.

Carvalho (2003) e Cruz (2009), consideram que é na fase da planificação que os alunos consomem mais tempo, essencialmente porque não é indiferente escrever algo para uma ou outra audiência, assim como não é indiferente escrever um ou outro tipo de texto.

Planificar constitui, assim, a representação abstrata dos conhecimentos que têm que ser mobilizados para a escrita (Pereira, 2000), visando a construção de um plano e a representação de um destinatário e de um objeto de comunicação (Amor, 1997).

Assim, observa-se que é na planificação do texto escrito que se encontram mais diferenças no processo de escrita de um escrevente em desenvolvimento e um escrevente desenvolvido (Humes, 1983, Bereiter & Scardamalia, 1986, Fayol e Schneuwly, 1987, citados por Carvalho, 2001a).

Deste modo, este é um momento de grande dificuldade para a criança/adolescente escrevente e, de facto, verifica-se, na maioria das vezes, que estes não o realizam ou, quando muito, contentam-se em elaborar um rascunho muito aproximado do produto final. Isto porque, como diz Carvalho (2001a:74) “a planificação do texto escrito ocorre sobretudo num plano mental, o que implica operações de carácter abstracto, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos”.

Festas (2002) considera que a organização das ideias na fase da planificação pode ser efetuada com recurso a uma hierarquização mental das ideias ou a um plano escrito. Corrobora-se assim, segundo o referido autor, o importante papel que a planificação ocupa aquando da expressão escrita, não só na fase de pré-escrita, mas também em todas as outras fases de composição do texto.

1.2.2 – Textualização

O termo relativo para esta fase do processo de escrita varia consoante cada investigador. Inicialmente Flower e Hayes (1981) denominaram-no de redação e mais tarde de textualização. Ultimamente tem sido designado também como tradução (Cruz, 2009).

Se, para o aluno, a planificação levanta problemas por decorrer sobretudo num plano mental, a redação constitui também uma dificuldade, porque exige a passagem para outro plano, o linguístico. Como refere Carvalho (1999:92), a redação

“pressupõe, também, a transformação de uma forma de representação da realidade, a representação mental, numa outra forma de representação dessa realidade, a linguagem verbal. Essa representação mental apresenta uma forma própria, assente, não apenas no sistema linguístico, mas também em imagens, sensações, representações cinésicas... Esse processo de transformação tem implicações de natureza vária, quer em termos de grau de explicitação exigido, quer no que concerne à organização das ideias a transmitir”.

Assim, ao redigir são envolvidos vários aspetos que ocorrem em simultâneo, tais como: a organização das ideias, o encadeamento das partes do texto, a pontuação, vocabulário, a ortografia e construção frásica, pois o escrevente deve fornecer uma forma linguística às ideias que criou na fase da planificação (Pereira, 2000; Festas, 2002).

Por outro lado, também nesta fase se pode proceder à avaliação da informação, fazendo-se assim, uma revisão e ajustamento das metas à medida que se for desenvolvendo as ideias sobre o tema (Cruz, 2009).

De acordo com Carvalho (2001a) esta fase é a que mais absorve o escrevente em desenvolvimento, a ponto de ele desconsiderar, quase por completo, as outras dimensões do processo de escrita. Isto deriva, na opinião do referido autor, dos inúmeros aspetos que o escrevente em desenvolvimento tem que processar simultaneamente, mas também porque esta dimensão, diferentemente das outras, depende da existência do próprio texto.

1.2.3 - Revisão

Flower e Hayes (1981) citados por Carvalho (1999:67) “definem a revisão como um processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redacção, quer com o objectivo de o avaliar e, eventualmente, alterar”.

Pereira (2000) reitera que nesta fase se opera à avaliação em função do que se planificou e, eventualmente, procede-se à correção do texto. Assim, “ a revisão é recursiva e pode ocorrer em qualquer etapa de produção de um texto escrito” (Albuquerque, 2004: 73).

No entanto, o que se verifica na maioria dos alunos é que estes se limitam a corrigir os erros, sobretudo os ortográficos, e a verificar a pontuação, esquecendo-se de encarar a globalidade desta tarefa, isto é, confrontar o texto real com o inicialmente pretendido, aperfeiçoando-o e corrigindo-o tendo em conta o seu todo.

Uma possível justificação para este facto prende-se com o seu carácter predominantemente mental, como confirma Carvalho (1999:69)

“a complexidade do processo de revisão acentua-se se considerarmos que ele, a exemplo do que acontece no processo de planificação, implica a consideração de entidades que existem apenas no plano mental, pelo que exige, naturalmente, uma certa capacidade de abstracção para poder ser levado a cabo”.

Tal como na planificação, a revisão coloca vários entraves à criança/adolescente, dada a sua natureza predominantemente mental e de abstracção. Carvalho (2001a:76) considera que “ rever exige a confrontação de duas representações, a comparação entre o texto existente [...] e o texto pretendido [...] tudo isto a nível abstrato.” Assim, para além dos problemas que as operações abstratas colocam às crianças, que são egocêntricas por natureza, elas têm dificuldade em colocar-se na posição do outro.

1.3 – A urgência de uma didática de escrita

Apesar de haver um consenso geral acerca das dificuldades dos alunos na escrita, e mais propriamente na produção escrita, é muito difícil determinar as causas para esse problema. Assim, a necessidade e urgência do ensino da escrita é reconhecida por diversos autores, entre os quais Amor (1997); Carvalho (1999, 2003, 2012); Pereira (2001).

Para escrever é necessário que inúmeras operações cognitivas se verifiquem (Cruz, 2009). Nesta linha, Festas (2002), considera a escrita como uma atividade cognitiva, por envolver vários processos cognitivos, como a atenção e a memória a curto e a longo prazo.

Estas operações resultam, na opinião de Fonseca (1999), da inclusão de níveis prévios da hierarquia da linguagem, dos quais o referido autor salienta a formulação de ideias com recurso à linguagem interna, a intenção, o fator semântico, o fator sintático, a conversão fonema/grafema, entre outros.

Citoler (1996) citado por Cruz (2009) entende a escrita como uma conduta criativa e complexa, pondo em funcionamento quatro módulos: o da composição, o sintático, o léxico e o motor. O mesmo autor insere no módulo da composição da escrita o contexto da produção de texto, que inclui a planificação, a geração e organização das ideias e a revisão das mensagens. O módulo sintático prevê os subprocessos de construção escrita e de colocação das palavras funcionais. O módulo léxico refere-se aos subprocessos de recuperação dos grafemas. Por fim, o módulo motor, “onde estão incluídos os subprocessos de recuperação dos alógrafos (distintas formas de uma mesma letra) e de recuperação dos padrões motores, que culminam na produção da escrita de forma aberta” (Cruz, 2009:171).

Halté (1989) citado por Pereira (2000:73) sobre o saber-escrever apresenta três saberes fundamentais dependentes de outros saberes: a) *saber planificar*, b) *saber textualizar*; c) *saber corrigir o texto*, todos eles essenciais à competência de escrita.

Assim, através da escrita, o escrevente é levado a “processar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e a sintetizar, a confrontar ideias, o que promove necessariamente a emergência de estratégias cognitivas mais complexas” (Carvalho, 2011).

Face a tais complexidades, urge caminhar no sentido de alcançar práticas de diversificação do ensino da escrita e de uma didática diferencial, uma pedagogia da escrita que permitam ir ao encontro dos estilos cognitivos dos alunos.

Plane (1994) citado por Pereira (2008) descreveu de forma exaustiva os impedimentos à aprendizagem do saber escrever e muitos deles derivam diretamente dos modos de trabalho didático que o professor utiliza na aula.

Desta forma, encara-se cada vez mais a urgência de uma didática da escrita, pois a mesma tem que ser objeto de aprendizagem (Santos, 2006).

Já na década de 80, Jean-François Halté (1988) citado por Santos (2006), aludiu para o facto de ser urgente existir uma didática de escrita. Mais tarde, Reuter (1996) citado por Santos (2006) alerta para a mesma situação, afirmando que em termos de didática da escrita “vivemos ainda na pré-história”.

Figueiredo (1995:159), ao refletir sobre as verdadeiras práticas de escrita na sala de aula, coloca a questão “quantas vezes os alunos são confrontados com a folha de papel em branco sem saber como começar nem que actividades linguísticas e cognitivas operar?” Esta circunstância, na opinião desta autora, é hoje mais banal e comum do se aquilo que possa pensar-se. No entanto, a escola deveria, em primeiro lugar, ensinar o aluno a escrever e só depois desta fase inicial (e complexa) propor-lhe actividades de escrita.

Assim, assiste-se à necessidade crescente de que “o ensino da escrita se desenvolva nas aulas de forma a que o professor possa intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam” (Camps, 2005).

Esta perspectiva é de igual modo reforçada por Pereira (2008) ao considerar que precocemente se defende na escolaridade “a escrita em interação”, o que implica que se repense a perspectiva da avaliação da escrita. A escrita em interação estará, deste modo, associada à ideia de apoio ao aluno, ajudando-o a criar organismos de defesa a variados níveis.

No que concerne ao papel do professor, este deve funcionar como um assessor e auxiliar dos alunos escritores, pelo que será primordial que circule pela sala, converse com os alunos e que, ao ler os seus textos, vá dando pistas para continuarem o seu trabalho.

O Ministério da Educação e Ciência afirma mesmo que “a composição escrita deve ser uma das maiores preocupações do professor, não menor do que a compreensão em leitura: a escrita é hoje uma actividade e um modo de comunicação mais frequente do que era antes da generalização do uso da internet” (2012b:15).

Aliás, o desenvolvimento tecnológico que se tem observado ultimamente tem originado grandes mudanças no uso da linguagem escrita, facto que revalorizou a escrita, uma vez que muita gente comunica com recurso a ela com mais frequência (Carvalho, 2012).

Capítulo 2

Dificuldades de Aprendizagem

Capítulo 2 – Dificuldades de Aprendizagem

“Sempre houve crianças excepcionais, mas nem sempre houve serviços educacionais especiais dirigidos às suas necessidades”.

Kauffman & Hallahan (2003)

Neste capítulo é apresentada uma breve sinopse da evolução histórica das dificuldades de aprendizagem, assim como as diferentes definições apontadas por diversos investigadores. Posteriormente efetuamos a caracterização das crianças com dificuldades de aprendizagem.

2.1 – Evolução histórica

A investigação em torno das DA tem oferecido muita discussão e controvérsia, muitas vezes associada ao desenvolvimento das sociedades (Fonseca, 2008; Lopes 2010).

Casas (1994) citado por Cruz (1999) apresenta-nos de forma sistematizada o percurso histórico das DA, dividindo-o em quatro momentos: a fase da fundação; a fase de transição; a fase de integração e a fase contemporânea.

Na fase da fundação, que ocorreu entre 1800 e 1930, verificou-se o primeiro grande desenvolvimento teórico sobre o tema (Cruz, 1999), sendo que quase exclusivamente a Medicina se interessou pela temática, estabelecendo uma relação entre determinadas lesões cerebrais e alterações de linguagem (Serra, Nunes e Santos, 2010).

Os primeiros estudos de relevo para as DA foram orientados por Gall, que, em 1802, “assinalou a existência das relações entre as lesões cerebrais e as alterações da linguagem ao descrever vários casos clínicos de adultos com perdas específicas das funções mentais como resultado das lesões cerebrais” (Lopes, 2010:86).

Segundo a referida autora, o trabalho desenvolvido por Gall foi prosseguido por outros médicos, dos quais se distinguem Broca, Wernicke, Jackson, Head, Hinshelwood e Orton.

Na fase de transição (1930-1963), os variadíssimos conhecimentos teóricos aprofundados na fase anterior permitiram alcançar vários ganhos específicos. Diversos

psicólogos e educadores elaboraram teses e programas variados, tendo como objetivo o restabelecimento de várias habilidades, essencialmente linguísticas (Cruz, 1999).

Passa-se, desta forma, de uma fase fundamentalmente teórica para uma fase onde se observa uma maior intervenção, tal como nos refere Garcia (1998) citado por Lopes, (2010:88)

“[...] entre 1930 e 1963 enfatizam-se os aspectos de intervenção, na tentativa de desenvolver aplicações terapêuticas dos postulados teóricos, passando o interesse dos adultos às crianças com transtornos de desenvolvimento, a quem se supunha, basicamente, os mesmos mecanismos causais explicativos que os dos adultos, facto evidenciado pelas necropsias logo após o falecimento. O interesse inicial dos médicos, e sobretudo dos neurologistas, foi contagiando psicólogos e professores, que começaram a preocupar-se pelo campo das dificuldades de aprendizagem desenvolvendo provas de avaliação e programas de intervenção correlativos”.

Com a fase de integração (1963-1980), o campo das DA foi reconhecido oficialmente como uma área específica (Cruz, 1999). Nesta fase foi aceite a definição de DA proposta por Kirk (Serra, Nunes e Santos, 2010).

Assim, nesta fase gera-se um alargamento do interesse pelos problemas de ensino – aprendizagem (Lopes, 2010) e surgem, em conformidade com outras épocas, nomes importantes e que em muito colaboraram para a história das dificuldades de aprendizagem, como sendo Samuel Kirk, Adelman, Ross, Vellutino e Torgesen, Senf, Sats e Van Nostrand e Werner e Cromer (Fonseca, 1999).

Por último, a fase contemporânea (1980 à atualidade), na qual se denota a tendência crescente de colaboração entre as escolas normais e as especiais (Cruz, 1999).

Torgesen (1991) citado por Cruz (1999:37) considera que esta “é uma fase rica em contribuições, enfoques, investigações e desenvolvimento de métodos de avaliação e de intervenção”.

Nesta perspetiva, Correia (1999) considera que o aparecimento do termo DA se deve à necessidade de situar esta problemática no contexto educacional, retirando-lhe o estigma clínico.

Antes de se apresentar as definições teóricas mais atuais urge referir que, numa fase inicial, a terminologia usada para as crianças com problemas de aprendizagem assentava em três categorias. A primeira referia-se às crianças cujos problemas de aprendizagem eram reflexo de uma lesão cerebral. Mais tarde, os teóricos defendiam que esses problemas

de aprendizagem estavam associados a uma disfunção cerebral mínima. Contudo, estas nomenclaturas não foram bem aceites pelos pais e educadores que proferiam que essas terminologias, ligadas a fatores médicos, não eram muito úteis para estruturar uma intervenção educativa. É então que surge o termo dificuldades de aprendizagem, aceite pelos pais e profissionais da educação, que, mais de foro psicológico e educativo do que medicinal, se refere aos estudantes com problemas de aprendizagem com “desordens da linguagem”, “educacionalmente desfavorecidos” ou com “desvantagens percetivas” (Cruz, 2009).

2.2 – Definição do conceito de Dificuldades de Aprendizagem

A discussão em torno do termo dificuldades de aprendizagem tem sido muito abordada e, nos dias que correm, atendendo à realidade escolar, torna-se imperioso encontrar um consenso na sua definição.

De acordo com os dados disponíveis, Lopes (2010) considera que Portugal tem uma percentagem considerável de alunos com insucesso escolar que não consegue alcançar os objetivos emanados pelo sistema educativo.

Segundo alguns autores, o conceito de dificuldades aparece relacionado ao conceito de barreiras, obstáculos ou impedimentos, com os quais alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar (Rebelo, 1993).

Verifica-se, assim, que existe uma grande variedade de termos para referir as dificuldades de aprendizagem (Nielsen, 1999).

A primeira definição de DA foi avançada por Kirk. Este autor considera que as DA se referem a

“ [...] um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial, ou de factores culturais ou pedagógicos” (Kirk, 1962 citado por Cruz, 2009: 41,42).

Reportando-se a esta definição, Correia e Martins (1999) e Correia (2008) qualificam-na como um marco histórico.

De Kirk à atualidade, foram surgindo outras definições de DA. Igualmente importante, foi também considerada a definição de Bateman (1965) citado por Correia e Martins (1999) uma vez que abarcava três fatores: o *fator discrepância*, porque a criança com DA possui um potencial intelectual diferente da sua efetiva realização escolar; o *fator irrelevância*, que se refere à irrelevância na disfunção do sistema nervoso central, uma vez que os problemas educacionais da criança não dependem de uma lesão cerebral; e o *fator exclusão*, pois as DA não são originadas por deficiências mentais, perturbações emocionais, deficiência visual ou auditiva ou a privação cultural e/ou educacional.

Contudo, a definição de Kirk, apesar de ter sido a primeira, ainda se encontra bastante atual, pois centra as DA nos processos inerentes à linguagem e no rendimento acadêmico.

Nesta perspectiva, assume-se que a característica mais abrangente dos indivíduos com DA é a discrepância acentuada entre o seu potencial estimado, isto é QI igual ou superior à média, e o seu desempenho escolar, abaixo da média numa ou em mais áreas académicas (Cruz, 1999; Correia, 2004; Fonseca, 2008).

Esta ideia é também reforçada por Rief & Heimburge (2000), que corroboram que estas diferenças significativas entre as capacidades reais e os desempenhos de um indivíduo não são originadas por perturbações emocionais ou deficiências mentais.

Correia (2004) reitera que é essencial transmitir ao aluno com DA que tem um potencial médio ou acima da média, no sentido de o ajudar a compreender as suas áreas fortes e as suas necessidades especiais. Esta ideia reveste-se de especial importância se considerarmos que, face aos seus resultados académicos, estes alunos são muitas vezes rotulados de preguiçosos e emocionalmente perturbados (Nielsen, 1999).

Outra definição mundialmente reconhecida é a do National Joint Committee of Learning Disabilities - NJCLD, (1988) citado por Fonseca (1999:95)

“Dificuldades de Aprendizagem (DA) é uma designação geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas de auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma

dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exp., dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (por exp., diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências.”

Esta definição é, no entender de Correia (2004), uma das mais consensuais e explícitas, apesar de antever toda uma variedade de problemas académicos e psicológicos que o termo DA abarca.

Atualmente, vinte e cinco anos após a primeira referência ao termo DA por Vítor da Fonseca em 1984, o termo encontra-se generalizado quer por entidades oficiais, como o Ministério da Educação e Ciência, quer por entidades não oficiais, tais como os pais e os técnicos (Cruz, 2009).

Assim, o conceito inerente ao termo DA não é compreendido de modo idêntico por todos os que o utilizam (Martins, 2006 citado por Cruz, 2009).

Especificamente no caso de Portugal, o termo tem sido usado com sentidos diferentes, ora num sentido mais lato, ora num sentido mais restrito. O primeiro refere-se ao insucesso ou fracasso escolar e às próprias necessidades educativas especiais e o segundo relaciona-se com uma série de impedimentos específicos para as aprendizagens (Rebelo, 1993; Correia & Martins, 1999; Correia, 2008).

Lopes (2010:72) refere que a primeira aceção “engloba todos os alunos com insucesso escolar, assim como os alunos com necessidades educativas especiais”. Correia e Martins (2002) citados por Lopes (2010:72) consideram que a segunda aceção se refere “a uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou em mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área sócio-emocional, em que estejam presentes deficiências sensoriais, mentais, motoras, emocionais e autismo”.

Consciente de toda esta realidade, Correia (2005) citado por Santos (2006) defende que

“no nosso país, os alunos com dificuldades de aprendizagem têm sido negligenciados pelo sistema educativo, continuando a não terem direito a qualquer tipo de serviço que enquadre no âmbito da educação especial (serviços e apoios especializados). Assim sendo, uma grande percentagem destes alunos começa bem cedo a sentir o peso da negligência, traduzida num insucesso escolar marcante, que leva, na maioria dos casos, ao abandono escolar”.

Fonseca (1999), defende que para pensarmos ou definirmos DA devemos adotar uma postura dialética. Assim, devemos procurar integrar os défices no indivíduo, na escola, na família e outros. Assim, o ambiente escolar também pode ou não ser estimulante, oferecendo ou não as oportunidades apropriadas para a aprendizagem.

O mesmo autor, em 2008, defende ainda que mesmo perante uma pedagogia correta e com professores habilitados, as DA não findam nem se suprimem. Um aluno que não rende ao nível do esperado a partir da sua capacidade intelectual e revela fracassos imprevistos, está munido da abordagem das DA.

Baseado na explanação de Correia, Cruz (2009:3) distingue dois termos para esta problemática. Assim, o termo DA indica que se verifica

“ [...] qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento académico dos indivíduos, independentemente de esta diferença ter origem em factores intrínsecos ou extrínsecos, afectivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar o que está alterado”. Por seu lado, o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) designa “os problemas de aprendizagem ditos primários, ou específicos, intrínsecos a quem aprende e para os quais é difícil encontrar explicação [...]”.

Face a tais complexidades, Fonseca (2008:96) considera que “ a falta de uma teoria sólida e de uma taxonomia pormenorizada e compreensível é, assim, uma das razões que explicam a ambiguidade e a legitimidade das DA”.

2.2.1 – Definição de Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DAE)

A dificuldade na definição de DA originou, nos últimos tempos, a emergência do conceito de DAE. Perante esta situação, Correia (2008:19) propõe utilizar o termo DAE para designar “um grupo de alunos cujas desordens neurológicas interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, reflectindo-se estas desordens numa incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo ou para a aquisição de competências sociais”.

O termo DAE surge porque as DA incluem uma vasta gama de situações problemáticas, que se referem a várias situações que vão desde tudo o que é problema de

aprendizagem até ao que é problema de aprendizagem provocado por ensino inadequado (Correia, 2004, 2008).

Para este autor, as DAE“ [...] dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das realizações”.

Ainda que o termo DAE procure especificar com mais rigor a problemática do indivíduo, estes constituem um grupo de difícil definição e classificação, pois têm algumas características genéricas que os caracterizam (Cruz, 2009).

Neste sentido, pode-se considerar que as crianças com DEA apresentam um desfasamento entre as suas capacidades e o seu nível de desempenho, isto é, verifica-se a manifestação de um atraso significativo nas áreas da linguagem e da matemática, que se refletem no baixo rendimento escolar. No entanto, estas dificuldades resultam não de incapacidades intelectuais, sensoriais, motoras ou emocionais, mas provavelmente de uma disfunção do sistema nervoso central, tal como refere Cruz (2009:81) “as DAE são, cada vez mais, relacionadas com uma disfunção ao nível do sistema nervoso central, a qual afecta funções cerebrais específicas, necessárias para executar determinadas tarefas”.

Correia (2008), considera que, apesar de divergentes, as diversas definições de DA consideraram as diferentes características que a problemática abarca, reconhecendo, assim, que existe uma certa especificidade. Assim, na linha do referido autor as DAE mais frequentes são:

- Dislexia;
- Disgrafia;
- Discalculia;
- Dispraxia (apraxia);
- Problemas de percepção auditiva;
- Problemas de percepção visual;
- Problemas de memória (de curto e longo prazo).

Entende-se, deste modo, a urgência de os alunos que manifestam DAE, independentemente das suas características, serem sujeitos a observações e avaliações, sendo este o ponto de partida para a inclusão das DAE numa das categorias das Necessidades Educativas Especiais (Correia, 2008). O autor, vai mais longe e afirma que a

não inclusão destes alunos na educação especial leva ao insucesso escolar prolongado, provocando sérios danos nesses alunos.

2.3 – Características das crianças com Dificuldades de Aprendizagem

Fonseca (2008:124) considera que “a criança com DA distingue-se da criança deficiente e da criança normal”.

Desta forma, e conforme foi referenciado anteriormente, os indivíduos com DA caracterizam-se por uma discrepância acentuada entre o seu potencial e o seu desempenho escolar, sendo que o termo tem sido aplicado a uma variedade heterógena de indivíduos (Fonseca, 1999). O mesmo autor considera ainda que “as DA referem-se [...] a uma população heterogénea, que inclui vários subtipos de dificuldades, idades e desordens” (Fonseca, 2008:97).

Ultimamente têm sido propostas diversas classificações para as DA, as quais se relacionam diretamente com o critério utilizado pelo seu autor (Citoler, 1996 citado por Cruz, 2009).

Assim, uma enorme variedade de autores considera que estes indivíduos podem apresentar uma variedade de particularidades e ou problemas, que podem aparecer conjunta ou separadamente (Cruz, 2009; Lopes, 2010).

Segundo Cruz (1999) foram identificadas noventa e nove características diferentes em crianças com DA, contudo Clements (1996) citado por Cruz (2009:97) refere que as dez mais frequentes no que respeita aos indivíduos com DA são:

- Hiperatividade;
- Problemas percetivo-motores;
- Instabilidade emocional;
- Défices gerais de coordenação;
- Desordens de atenção;
- Impulsividade;
- Desordens de memória e do pensamento;
- Dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, escrita, soletração e aritmética;

- Desordens da audição e da fala;
- Sinais neurológicos difusos.

De seguida efetuamos um alusão ao conjunto de classificações de DA. Destas destacaremos a classificação de Kirk e Chalfant (1984) citados por Cruz (2009); a classificação de Rebelo (1993); a classificação de Correia (2004) e a classificação do DSM-IV (2006).

2.3.1 – A classificação de Kirk e Chalfant

Kirk e Chalfant (1984) citados por Cruz (2009) baseados no âmbito e momento em que aparecem as DA, agrupam-nas em duas categorias: as DA Desenvolvimentais e as DA académicas.

Assim, as DA desenvolvimentais dizem respeito às dificuldades nos processos psicológicos básicos, que não estão implicados na maioria das atividades académicas, tais como a atenção, a memória e a perceção (Cruz, 2009). Estas subdividem-se em dificuldades básicas ou primárias que abarcam as dificuldades ao nível da atenção, memória e perceção (Lopes, 2010) e em secundárias, que são o resultado das anteriores e dizem respeito às dificuldades no pensamento e na linguagem oral (Cruz, 2009).

Por seu lado, as DA académicas referem-se às dificuldades experimentadas na vida escolar e que compreendem as dificuldades específicas na leitura, escrita, soletração e matemática (Cruz, 2009; Lopes, 2010).

Em síntese, Cruz (2009:87) baseado na opinião de Kirk & Chafant (1984) considera que “quando um indivíduo parece ter potencial para aprender, teve as oportunidades para aprender na escola e falha na aprendizagem depois de instrução adequada, então, pode-se considerar que ele tem DA na leitura, ou na escrita, ou na soletração/expressão escrita, ou na matemática”.

2.3.2 – A Classificação de Rebelo

Rebelo (1993) utiliza o critério etiológico como princípio de classificação e apresenta quatro categorias que deverão ser encaradas conjuntamente, uma vez que se influenciam e relacionam. Assim, apresenta problemas de tipo I, de tipo II, de tipo III e de tipo IV.

Os problemas de tipo I estão relacionados com o ambiente físico e psicológico da escola, com o ambiente familiar e, mais propriamente, com a adaptação dos alunos a estes contextos (Lopes, 2010).

Diretamente relacionados com os anteriores, os problemas de tipo II resultam de factores exteriores ao aluno e “incluem problemas relacionados com factores intra-individuais e factores ambientais” Lopes (2010:122). Assim, Cruz (2009:88) reforça esta ideia considerando que “são incluídas as dificuldades escolares originadas por um ensino inadequado às potencialidades, características e circunstâncias ambientais do indivíduos (por exemplo, quando se desconhece ou não se tem em conta a maturidade do indivíduo ou a sua preparação para realizar uma dada aprendizagem)”.

Os problemas de tipo III relacionam-se com problemas primários ou específicos, que interferem tanto na percepção como no processamento linguístico (Cruz, 2009).

“Este grupo compreende os problemas sob a designação de dislexia, de disgrafia, de disortografia e de discalculia” (Lopes, 2010:122).

Por último, dos problemas de tipo IV “fazem parte as dificuldades resultantes de deficiências que têm quadros de diagnóstico bem estabelecidos, como são as deficiências sensoriais e motoras, a paralisia cerebral, as deficiências intelectuais e emocionais graves e o autismo” (Cruz, 2009:90).

2.3.3 – A Classificação de Correia

Correia (2004:373) sugere, através de uma vasta revisão bibliográfica, que foram encontradas seis categorias para as DA, são elas:

- Auditivo-linguística: envolve problemas de percepção, que levam o aluno a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas;

- Visuo-espacial: envolve características como uma inabilidade de compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários e para visualizar orientações no espaço;
- Motora: envolve problemas de coordenação global ou fina;
- Organizacional: neste campo o aluno revela dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa e em resumir e organizar a informação;
- Académica: trata-se da categoria mais comum nas DA. Os alunos tanto podem apresentar problemas na área de matemática, como na leitura, na escrita ou em ambas;
- Sócio-emocional: o aluno tem dificuldades em cumprir regras sociais e em interpretar expressões faciais.

2.3.4 – A Classificação da DSM-IV

A American Psychiatric Association (2006) no DSM-IV-TR, especifica quatro categorias na classificação de indivíduos com dificuldades na aprendizagem, que são:

- Perturbação na leitura;
- Perturbação na Matemática;
- Perturbação na expressão escrita;
- Perturbação da aprendizagem sem outra especificação.

A referida associação reitera que as perturbações de aprendizagem são diagnosticadas quando o desempenho individual nas provas de leitura, matemática ou expressão escrita for significativamente inferior ao previsto para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual (Cruz, 2009).

Urge referenciar que muito recentemente foi lançado o DSM-V. As principais alterações dizem respeito à ênfase do diagnóstico, que em vez de nomear o transtorno, identifica as necessidades do indivíduo que o possui e o modo como o mesmo afeta a sua vida. Assim, a título de exemplo, a desordem de aprendizagem (Specific learning disorder)

passa a integrar a dislexia, a disgrafia, a dislexia e a discalculia (American Psychiatric Association , 2013).

Capítulo 3

A Expressão Escrita e as Dificuldades de Aprendizagem

Capítulo 3 – A expressão Escrita e as Dificuldades de Aprendizagem

“Se uma criança não consegue aprender da maneira
que é ensinada, é melhor ensiná-la da
maneira que ela pode aprender”.
Welchman (1995)

Neste capítulo é efetuada uma síntese acerca das dificuldades de aprendizagem associadas à expressão escrita. Posteriormente são apresentadas estratégias de intervenção nessas mesmas dificuldades. Por último, é efetuada uma relação entre as competências de escrita e de leitura nas dificuldades de aprendizagem.

3.1 – As dificuldades de aprendizagem associadas à expressão escrita

Antigamente escrever era produzir um conjunto de frases simples e com correta ortografia. Para atingirem a composição do texto, os alunos tinham que superar o trabalho de resolução do “puzzle que um texto passa a constituir” e chegar “ao segredo de que um texto explicita um discurso que se constrói dentro de si e em relação com os discursos dos outros” (Niza, Segura & Mota, 2011).

Tais complexidades no processo de composição de um texto estão referenciadas, conforme mencionado no capítulo anterior, na terceira categoria proposta pelo DSM-IV (2006), que se refere à perturbação na expressão escrita. Desta forma, a ela são imputados três critérios de diagnóstico (Cruz, 2009):

- Quando as capacidades de expressão escrita ficam consideravelmente abaixo do nível esperado, tendo como referência a idade, o quociente de inteligência e o ano de escolaridade em que se insere o indivíduo;
- Quando a alteração observada interfere, de forma significativa, no rendimento académico ou nas atividades da vida quotidiana que requerem a produção de textos escritos;
- Quando se observa que as dificuldades nas capacidades de escrita são excessivas às que lhe estariam habitualmente associadas.

Partindo deste pressupostos, Cruz (2009:95) reitera que “não se faz o diagnóstico quando apenas existem erros de ortografia ou má caligrafia e estivermos na ausência de outras anomalias da expressão escrita”.

Uma análise das dificuldades do desenvolvimento da capacidade de expressão escrita implica que se tenha em consideração o contexto em que a comunicação decorre, bem como o leitor e respetivas necessidades de informação. As dificuldades muitas vezes experimentadas não são mais que o resultado das imensas variáveis envolvidas em todo o processo de escrita que, como considera Carvalho (1999:152), decorrem “das limitações a nível dos mecanismos de processamento de informação e do desenvolvimento cognitivo do indivíduo”. Ainda segundo este autor, o desenvolvimento da capacidade de escrever implica a autonomização de tarefas iniciais de motricidade e ortografia, para gradualmente se atingirem outras dimensões mais complexas, as relativas à linearização das ideias e à estruturação do texto, essenciais à redação, passando gradualmente para outras componentes do processo, nomeadamente a planificação e a revisão.

As dificuldades de escrita aparecem geralmente associadas à disgrafia ou à disortografia (Cruz, 2009).

3.1.1 – A disgrafia

Baseado numa panóplia de autores, Cruz (1999; 2009) considera que a disgrafia se relaciona com a codificação escrita, ou seja, com problemas de execução gráfica e de escrita de palavras.

Assim, pode considerar-se que a disgrafia está ligada à componente de codificação do processo de escrita, isto é, diz respeito ao carácter motor do ato de escrita, que assenta na maturação do sistema nervoso central e periférico e no desenvolvimento psicomotor geral. Nesta perspetiva, a disgrafia é definida como uma perturbação da escrita a nível funcional, que afeta a qualidade de escrita no que se refere ao traçado da letra, isto é, à caligrafia.

Torres e Fernández (2001) referem que a disgrafia provém de causas do tipo maturativo, de onde se destacam as perturbações da lateralidade e da eficiência psicomotora; do tipo caracterial, salientando-se os fatores da personalidade e os psicoafectivos e do tipo pedagógico, podendo resultar da orientação deficiente do processo

de aquisição de destrezas motoras, do ensino rígido e inflexível, da orientação inadequada da mudança da letra de imprensa para a manuscrita, da ênfase excessiva dada à qualidade e rapidez da escrita, da prática da escrita como atividade isolada.

3.1.2 – A disortografia

Para Fonseca (2008:294) “a disortografia [...] coloca o problema da expressão escrita, afetando a ideação, a formulação e a produção, bem como os níveis de abstração”.

Nesta linha, Cruz (2009:186) refere que a disortografia se caracteriza “pela existência de grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição, ou seja, os processos de planificação, tradução ou produção de texto e revisão”.

Neste sentido, a criança com disortografia manifesta dificuldades de escrita ao nível da composição de textos, apresentando problemas na geração de conteúdo, organização e encadeamento das ideias, bem como na estruturação sintática das frases e correção ortográfica das palavras.

Fonseca (1999) considera que a disortografia acontece quando o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe. Cruz (2009:185) acrescenta considerando que a disortografia afeta a “ideação, a formulação e a produção, bem como os níveis de abstracção”.

Por seu lado, Pereira (2009:9) defende que “disortografia é uma perturbação que afecta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos”.

Estas dificuldades podem advir, segundo Torres e Fernández (2001), de causas do tipo perceptivo, resultantes de um défice a nível espaço-temporal e na perceção e memória visual e auditiva; do tipo intelectual, associadas a um défice ou imaturidade intelectual; linguístico, relacionadas com problemas de articulação e reduzido conhecimento de vocabulário; afetivo-emocional, provenientes do baixo nível de motivação; e do tipo pedagógico, relacionadas com o método de ensino utilizado.

Numa tentativa de apontar os fatores justificadores das dificuldades disortográficas, Citoler (1996) citado por Cruz (2009), apresenta os seguintes:

- Problemas na produção textual, devido à falta de automatização dos procedimentos da escrita das palavras;
- As estratégias no que diz respeito às diferentes fases do processo de escrita, são imaturas e ineficazes;
- Falta de conhecimento sobre os processos e subprocessos de escrita, ou contrariedades em aceder a eles.

3.2 – Estratégias de intervenção nos problemas de expressão escrita

A Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), promoveu a elaboração de uma brochura de carácter científico-pedagógico, dedicada à escrita compositiva. Nela, os seus autores, Luís Filipe Barbeiro e Luísa Álvares Pereira, refletem sobre as estratégias de operacionalização da escrita, apresentando práticas integradoras desta competência na sala de aula. Nesta brochura ficam bem patentes as linhas orientadoras propostas para o ensino da língua, mais propriamente no que diz respeito ao ensino da escrita. Assim, Barbeiro e Pereira (2007:9) aludem que “(o) desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos”. Assim, a ação desempenhada pelo professor assenta em duas vertentes: ação sobre o processo de escrita e a ação sobre os contextos dos escritos.

Nesta perspetiva, estes autores explanam que a ação do professor, em particular, e da própria escola, em geral, deve ser orientada por sete princípios, que são:

- o ensino precoce da produção textual;
- o ensino que proporcione uma prática intensiva;
- o ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever);
- o ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes;
- o ensino sequencial das atividades de escrita;

- o ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual e o ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual (Barbeiro e Pereira, 2007:10).

Para que a concretização destes sete princípios não seja posta em causa, os autores defendem a utilização de algumas estratégias, tais como: a facilitação processual; a escrita colaborativa; a reflexão sobre a escrita; a integração de saberes e a realização de funções.

Verificamos que, mais uma vez, é reforçada a noção de facilitação processual, também defendida por Bereiter e Scardmalia (1987), através da qual se pretende que o professor desencadeie atividades facilitadoras do processo da escrita dada a complexidade do mesmo. Assim, deverá promover e apoiar a realização das tarefas de planificação, textualização e revisão.

Carvalho (1999, 2001a) e Festas (2002) fazem referência a duas estratégias que se inserem na perspetiva de desenvolvimento de mecanismos de autorregulação, propostas por Bereiter e Scardmalia (1987): a concretização de objetivos e a facilitação processual. Estes podem ser entendidos como “subrotinas” que se associam para a execução de uma tarefa. Assim, um bom escrevente e um aprendiz diferenciam-se no recurso que fazem a esses mecanismos (Carvalho, 2001a).

A estratégia de facilitação processual, consiste na inserção, no processo habitual de escrita, de um mecanismo externo que facilite a realização das tarefas (Carvalho 2003).

Assim, na opinião de Bereiter e Scardmalia (1987) é muito importante criar pistas ou rotinas, fornecidas pelo exterior e concebidas a partir da análise do processo de escrita e das dificuldades que lhe são próprias.

Segundo Carvalho (2001a) a facilitação processual tem constituído uma importante vertente da investigação sobre a escrita realizada nos últimos tempos.

No entanto, a facilitação de procedimentos por si só não consegue lutar contra a orientação natural dos alunos para se encaminharem pela estratégia de “contar” o conhecimento. Por isso, Bereiter e Scardmalia defendem o método da concretização de objetivos (Festas, 2002).

Neste sentido, a concretização de objetivos consiste em transformar os objetivos de uma tarefa mais concretos e específicos de modo a facilitar a sua realização (Carvalho, 1999, 2001b, 2003). Deste modo, “ao promover a consecução de objetivos mais concretos,

poderemos desenvolver nas crianças e adolescentes, habituados a esta via mais simples, a realização de tarefas mentais que são próprias da via mais complexa” (Carvalho, 2001b:147).

Neste sentido, face ao que escreveu e ao que pretende escrever, o sujeito adotará “estratégias de análise regressiva e progressiva” (Festas, 2002:180), uma vez que quando o escrevente adota o “caminho curto”, preocupa-se apenas com o que vem a seguir, pois não está submetido a limitações.

Países como Espanha, França e Inglaterra utilizam muito frequentemente as oficinas de escrita ou unidades didáticas, dedicadas em exclusivo à escrita (Vilas-Boas, 2003b).

Estas oficinas constituem, segundo Vilas-Boas (2003b:36) “conjuntos ou sequências de aulas durante as quais só se escreve”. Relativamente à sua organização, o referido autor enumera algumas recomendações pedagógico-didáticas que os professores devem ter em conta quando ensinam a escrever, tais como: planificar, tendo em consideração a diversidade dos alunos; interagir continuamente com eles; organizar as aulas de oficina numa sequência dedicada exclusivamente ao ensino-aprendizagem da escrita; promover a leitura na aula dos escritos dos alunos; explicitar com clareza a regras do trabalho; facilitar a cooperação entre os alunos; escrever também o seu texto; avaliar formativamente (Vilas-Boas, 2003a).

Face ao exposto, é fundamental que o professor promova a participação do aluno nas atividades de escrita, de modo a não gerar a desmotivação do mesmo. É também muito importante que se proporcione a cooperação entre os discentes e que o professor valorize os trabalhos e o esforço daqueles que evidenciam mais dificuldades (Vilas-Boas, 2003b).

Vários estudos efetuados que envolvem o ensino direto do professor nas diversas estratégias envolvidas no processo de escrita mostram resultados positivos, que na qualidade do trabalho dos alunos, quer na sua compreensão do processo de escrita. Assim, uma atividade efetiva de escrita deve forçosamente incluir o ensino explícito dos passos principais do processo de escrita (Pritchard & Honeycutt, 2006).

As diversas investigações realizadas têm ainda revelado que o costume de encorajar o aluno a autocorrigir-se é muito eficaz, mas não dispensa o proveito das correções do professor (Velasquez, 2007).

Pereira (2000), considera, assim, que a correção de um texto como um produto, como acontecia tradicionalmente, não chega e que se deve estabelecer a correção processual. Apresenta-se no quadro 1, uma comparação de dois modelos de correção de textos, segundo Cassany (1993) citado por Pereira (2000:129).

CORRECÇÃO TRADICIONAL	CORRECÇÃO PROCESSUAL
Ênfase no <i>produto</i> . Corrige-se a versão final do texto.	Ênfase no <i>processo</i> . Corrigem-se os diferentes rascunhos.
Ênfase no <i>texto escrito</i> . Trabalho com os erros dos escritos dos alunos.	Ênfase no <i>escritor</i> . Trabalho com os hábitos do aluno.
Ênfase na <i>forma</i> . Preocupação com a superfície do texto (ortografia, gramática, ...).	Ênfase no <i>conteúdo e na forma</i> . Primeiro ajuda a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística.
O professor <i>julga</i> o texto acabado.	O professor <i>colabora</i> com o aluno na escrita.
O aluno acomoda-se ao professor; faz e escreve o que este quer.	O professor acomoda-se ao aluno; ajuda-o a escrever o seu texto.
Norma <i>rígida</i> de correção. A mesma norma para todos os alunos e para todos os escritos.	Norma <i>flexível</i> ; cada aluno tem um estilo e cada texto é diferente.
Correcção como <i>reparação</i> de defeitos em consequência do desconhecimento das regras de gramática.	Correcção como <i>revisão e melhoramento</i> de textos; processo integrante da composição escrita.

Quadro 1 - Dois modelos de correção de Cassany (1993), in Pereira (2000)

A este respeito, Niza, Segura & Mota (2011:10) consideram que “o aperfeiçoamento dos textos em colectivo, a pares ou individualmente passa a surgir como uma oportunidade de interiorização, pelos alunos, de mecanismos de autocorreção e como dispositivo de apropriação da morfologia e da sintaxe adequadas ao que se quer significar”.

Azevedo (1999) efetuou um estudo nos erros dos alunos do 5º ano de escolaridade, partindo de estratégias de facilitação processual. Deste estudo retirou várias conclusões importantes, das quais se destacam as seguintes:

- A análise dos erros constitui um ótimo ponto de partida para uma intervenção pedagógica adequada;

- A competência de revisão, com a tarefa facilitada, está ao alcance de grande parte dos alunos;
- O recurso a listas de critérios, fichas de autoavaliação, códigos de correção contribuem para uma aprendizagem eficaz da escrita;
- O trabalho de pares facilita a tomada de consciência dos pontos fracos e a necessidade de os melhorar;
- As estratégias devem ser motivantes para os alunos.

De acordo com o que foi explanado, entende-se que

“a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, tanto pela colaboração do professor e dos colegas, como pela valorização das conquistas efetuadas, permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos” (Barbeiro e Pereira, 2007:16).

Face ao exposto, reiteramos a opinião de Fonseca (2008:345) quando refere que “em educação, a criança não pode continuar submetida à autoridade dos métodos. A educação deve partir do todo biopsicossocial da criança, fazendo com que ela supere as dificuldades e se transforme num futuro cidadão livre, disponível e culto, verdadeiramente integrado no seu contexto social”.

3.3 – A escrita e a leitura: que relação nas dificuldades de aprendizagem?

A leitura e a escrita constituem uma porta de acesso a novos conhecimentos e, como tal, são essenciais ao indivíduo da sociedade atual, pois a aquisição de conhecimento em qualquer outra área do saber depende, em certa medida, do seu nível de desempenho nestas áreas. Lopes (2010:129) considera que “as dificuldades de leitura e de escrita constituem um dos principais obstáculos que aparecem ao longo da escolarização e ter dificuldades na aquisição da leitura e da escrita significará, em grande parte, encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem”. Cítoles e Sanz (1997:127), intensificam esta ideia salientando que a leitura e a escrita “colocam dificuldades a uma alta percentagem de crianças e adultos”.

Lopes (2005) refere que existe um grande mito no que concerne ao percurso de um aluno com dificuldades de leitura e de escrita, que se prende com a crença de que, com o tempo, o aluno com dificuldades se aproximará da média do seu grupo etário. Observa-se, na maioria das nossas escolas, que o apoio educativo raramente é ministrado aos alunos que revelam dificuldades no 1º ano de escolaridade, por se considerar que o mesmo será precoce. Assim, a não intervenção nos problemas reais dos alunos resulta nas inúmeras retenções verificadas nos primeiros anos de escolaridade, bem como uma cada vez maior “elementaridade das matérias a aprender” (p.115).

À entrada para o primeiro ano os alunos vão muito motivados para a aprendizagem, contudo, aqueles que fracassam o processo alteram as suas motivações e, no final do segundo ano, “já é vulgar as crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita considerarem que o esforço é inútil, dado que se trata de um problema de incapacidade própria para lidar com a leitura” (Lopes:2005:118). À medida que a escolaridade aumenta, as dificuldades que não foram trabalhadas precocemente aumentam e constituem “um obstáculo que se revela praticamente inultrapassável” (p. 119).

Assim, durante muito tempo entendeu-se a escrita como um processo de codificação da linguagem e a leitura a sua descodificação. Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita foi, com frequência, encarada como um único processo (Rebelo, 1993).

A relação entre estas duas competências é, assim, amplamente defendida e explicada. Sousa (1993:48) considera que “ler, tal como ouvir, são atividades de natureza receptiva, situadas no extremo oposto de atividades produtivas, que, daquelas, são indissociáveis: o escrever e o falar”.

Baseado nos estudos de Adams, Treiman & Pressley 1998; Baker, 2000: Grambrell&Almasi, 1996, Lopes (2005:115) salienta que os alunos “quando menos leem menos hipóteses têm de compreender textos”.

Contudo, constata-se que as práticas o ensino da língua no ensino básico privilegiam mais a leitura do que a escrita (Pereira, 2008). Neste seguimento, segundo a mesma autora, há muito tempo que os defensores do movimento da escola moderna defendem a entrada da aprendizagem da língua através a escrita dos alunos. “A leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos” (Cruz, 2009),

sendo por isso necessário que o leitor domine o código escrito para, posteriormente, atingir o seu significado.

As mais recentes orientações do Ministério da Educação aludem para o facto de estes dois domínios serem trabalhados em conjunto e nunca um em detrimento do outro. “Aprender a escrever é um dos melhores meios para aprender a ler e reciprocamente, porque estas funções, sendo distintas, se influenciam reciprocamente” (Ministério da Educação e Ciência, 2012b:3).

Desta forma, assumimos a importância destes dois domínios, tal como refere Cruz (2007:131) “a aprendizagem da leitura e da escrita ocupa um lugar predominante dentro das matérias escolares, pois elas são a base para o resto das aprendizagens”.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo 4

Metodologia de Investigação

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”.
Quivy e Campenhoudt (2008)

No presente capítulo começamos por justificar metodologicamente o estudo e por definir os objetivos gerais e específicos, as hipóteses e variáveis do mesmo. Posteriormente, explanamos sobre os instrumentos utilizados, o tipo de amostra utilizado, bem como apresentação dos procedimentos estatísticos utilizados.

4.1 – Justificação metodológica do estudo

A realização deste estudo foi de encontro à nossa motivação em perceber a razão pelo qual os alunos revelam dificuldades perante uma atividade de escrita. Assim, através do conhecimento fornecido pela diversa revisão da literatura e também pela prática profissional, foi nosso propósito conhecer as conceções e as práticas de ensino da escrita valorizadas pelos professores em alunos com dificuldades de aprendizagem na produção textual, assim como aferir a relação entre o ensino processual da escrita com o sucesso na capacidade de escrever dos alunos com DA nesta área.

Assim, procuramos responder a seguinte questão de investigação: “*Será que na produção escrita os alunos com dificuldades de aprendizagem beneficiam com o ensino processual?*”

Consubstanciando o nosso propósito optamos, neste estudo, pelo recurso à investigação quantitativa. Esta metodologia permite observar fenómenos, formular hipóteses acerca dos mesmos e verificar se a sua concretização ocorre ou não, através de uma recolha rigorosa de dados que, posteriormente, serão sujeitos a uma análise estatística.

Oliveira, Pereira & Santiago (2004) consideram que a investigação quantitativa é experimental e positivista e tem por objetivo explicar, predizer e controlar fenómenos, através de procedimentos objetivos e medidas quantificadas. Assim, esta investigação facilitará o esclarecimento de algumas das inquietações levantadas e o alargamento ou a

solidificação do conhecimento sobre a área investigada, pois, como salienta Bell (1997:20) “os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas e, se possível generalizáveis”.

4.2 – Objetivos

4.2.1 - Objetivos Gerais

- Compreender a conexão entre as dificuldades de aprendizagem na produção escrita e o ensino processual da escrita;
- Perceber a prática dos professores no que concerne a atividades de escrita.

4.2.2 - Objetivos Específicos

- Aferir as dificuldades dos alunos aquando da realização de uma atividade de expressão escrita;
- Compreender a importância do processo de escrita no desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos com DA;
- Entender de que modo as dificuldades na expressão escrita advém da competência leitora dos alunos;
- Verificar se a prática dos professores é mais direccionada para atividades de leitura ou escrita;
- Perceber de que modo a consciencialização do processo de escrita pelos alunos com DA os poderá ajudar no desenvolvimento da sua capacidade de escrever;
- Ilustrar quais as estratégias utilizadas pelos professores para colmatar as dificuldades na expressão escrita dos alunos com DA.

4.3 - Definição das hipóteses e identificação das variáveis

Através da definição do problema e formulação das respectivas hipóteses e variáveis visa-se, com este estudo, fornecer algumas respostas para o problema levantado, assim como abrir portas para futuras investigações sobre o tema.

Hipótese direcional 1: Os alunos com dificuldades de aprendizagem na produção escrita superam mais facilmente as suas dificuldades através do ensino processual.

Variável Dependente: sucesso na produção escrita

Variável Independente: ensino processual

Hipótese direcional 2: Os alunos com dificuldades na leitura apresentam dificuldades na escrita.

Variável Dependente: dificuldades na escrita

Variável Independente: dificuldades na leitura

Hipótese direcional 3: Na sua prática, os professores privilegiam atividades de leitura em detrimento de atividades de expressão escrita.

Variável Dependente: as atividades de leitura e escrita

Variável Independente: prática dos professores

Hipótese direcional 4: Os professores dos 2º e 3º ciclos realizam mais oficinas de escrita do que os professores do 1º ciclo.

Variável Dependente: realização de oficinas de escrita

Variável Independente: ciclo de ensino

4.4 – Instrumento de recolha de dados

A técnica de recolha de dados a utilizar foi o inquérito por questionário, cujo “objectivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos diferenciados” (Afonso, 2005:101).

Almeida e Freire (2003) consideram que o questionário é uma técnica de observação não participante, apoiada numa sequência de perguntas dirigida a um conjunto de sujeitos. Assim, o questionário aplicado foi desenhado após a leitura de bibliografia relacionada com o tema a investigar, o que nos possibilitou aferir quais as questões mais importantes a estudar.

O questionário aplicado neste estudo foi inicialmente validado por um grupo de doze professores, que, após a análise do mesmo, forneceram sugestões para a sua alteração. O resultado desse pré-teste originou o questionário que se aplicou nesta investigação.

4.4.1 – Apresentação do questionário

Este instrumento foi elaborado no sentido de recolher informação sobre os objetivos e hipóteses do nosso estudo, sendo constituído por um conjunto de questões que pressupõe resposta fechada, uma vez que estas respostas facilitam a posterior análise de dados, no sentido de corresponder à calendarização pré-estabelecida. Assim, na sua totalidade o questionário apresenta treze questões, todas apresentadas de forma fechada e foi dividido em três partes: a primeira relativa à identificação dos professores; uma segunda dedicada à escrita e uma terceira direccionada para as dificuldades de aprendizagem em geral e à expressão escrita, em particular.

O mesmo foi aplicado aos professores de português do 1º e 2º e 3º CEB de um agrupamento de escolas do concelho de Matosinhos, de forma não presencial, sendo o questionário entregue, quer em mão pelo próprio investigador, ou enviado por correio electrónico aos professores dos grupos de recrutamento em questão.

Os dados foram recolhidos durante o mês de fevereiro de 2013.

4.5 – Amostra

A amostra do estudo é formada por sessenta professores de um Agrupamento de escolas do concelho de Matosinhos, distribuídos pelos grupos de recrutamento 110 (1.ºCEB); 200 (2.ºCEB, variante de português e história); 210 (2.ºCEB, variante de português e francês), 220 (2.ºCEB, variante de português e inglês) e 300 (português do 3º ciclo do ensino básico).

Assim, poderá ser caracterizada probabilística estratificada (quadro 2). Como referem Saunders et. al. (2007) a amostragem probabilística remete-nos para o contexto onde a amostra é realizada e alcança toda a população, uma vez que todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de serem selecionados. Por seu lado, a amostragem estratificada consiste em dividir a população por estratos de acordo com as suas características.

Grupo de recrutamento	Masculino	Feminino	Total
110	5	32	37
200	1	6	7
210	0	6	6
220	0	7	7
300	0	3	3
Total	6	54	60

Quadro 2 – Estratificação da amostra.

De acordo com o cálculo da amostra realizado, o nível de confiança é de 95% com um erro máximo de 4,34.

Conforme especificado na tabela 1, para realização deste estudo contou-se com a colaboração de 60 professores, sendo estes na sua maioria do género feminino (90%), tendo mais de 45 anos (48,3%), com licenciatura (70%), mais de 25 anos de serviço (38,3%) e do grupo de recrutamento 110 (61,7%). Em relação à experiência a leccionar a disciplina de português (em anos de serviço), a média é de 16,14 anos (DP = 9,45), num mínimo de 4 anos de experiência e máximo de 35 anos.

Características sociodemográficas	N	%
Género		
Feminino	54	90
Masculino	6	10
Idade		
Menos de 30 anos	4	6,7
Entre 30-45 anos	27	45
Mais de 45 anos	29	48,3
Habilitações académicas		
Licenciatura	42	70
Licenciatura e especialização/pós-graduação	12	20
Mestrado	6	10
Tempo de serviço		
Menos de 5 anos	3	5
Entre 5 e 15 anos	14	23,3
Entre 15 e 20 anos	12	20
Entre 20 e 25 anos	8	13,3
Mais de 25 anos	23	38,3
Grupo de recrutamento		
110	37	61,7
200	7	11,7
210	6	10
220	7	11,7
300	3	5

Tabela 1 - Características sociodemográficas da amostra.

4.6 – Procedimentos estatísticos

Para o tratamento estatístico e análise dos dados recorreu-se ao programa estatístico SPSS, v. 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences, version 20.0). Utilizaram-se estatísticas descritivas (frequências e médias) para a caracterização sociodemográfica da amostra e para analisar as respostas ao questionário aplicado. Para analisar a homogeneidade entre grupos, em termos do ciclo de ensino, e para relacionar a capacidade escrita e competência leitora usou-se o teste de qui-quadrado (χ^2). Este teste utiliza-se quando os dados são qualitativos e se pretende saber como estes se comportam agrupados numa tabela de contingência (Pestana & Gageiro, 2003). O objectivo é comparar as frequências observadas em cada uma das células com as diferenças esperadas, isto é, o número de sujeitos que se distribuem por uma determinada categoria com o número de sujeitos que se esperaria se distribuíssem por essa mesma categoria.

Para analisar as diferenças em função do ciclo de ensino procedeu-se ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney. Este teste é uma alternativa ao teste t para amostras independentes e permite verificar se as populações são iguais em tendência central, isto é, se as suas medianas são iguais (Pestana & Gageiro, 2003).

Capítulo 5

Apresentação dos Resultados

Capítulo 5 – Apresentação dos resultados

Nos pontos que se seguem apresentam-se os resultados da análise descritiva do questionário referentes à escrita e as dificuldades de aprendizagem, bem como a análise inferencial efetuada.

5.1 – Análise descritiva

No que concerne à segunda parte do questionário, relativa à escrita, observamos que todos os professores responderam afirmativamente à questão “Considera que os alunos revelam dificuldades aquando da realização de uma atividade de expressão escrita”.

Em relação às dificuldades vivenciadas pelos alunos aquando da realização de uma atividade de expressão escrita, e conforme evidenciado na tabela 2, observamos que 49 (81,7%) professores referiram a organização das ideias, 45 (75%) indicaram a ortografia, 44 (73,3%) a sequencialização das ideias, 42 (70%) a construção frásica e apenas 1 (1,7%) indicou outras dificuldades, nomeadamente, ao nível do domínio vocabular.

Dificuldades	N
Organização das ideias	49
Ortografia	45
Sequencialização das ideias	44
Construção frásica	42
Outras	1

Tabela 2 – Opinião dos professores relativamente às dificuldades dos alunos perante uma atividade de expressão escrita.

No que diz respeito à realização de oficinas de escrita nas aulas, 44 (73,3%) professores respondeu sim e 16 (26,7%) respondeu não. Dos que responderam sim, 18 (40,9%) indicaram que os conhecimentos para a realização das referidas oficinas foram obtidos em formação no âmbito dos novos programas de português, 12 (27,3%) indicaram a formação PNEP, 10 (22,7) fizeram formação específica sobre o ensino da escrita e 4 (9,1%) obtiveram os conhecimentos na formação inicial.

Na resposta à questão “Considera que a aprendizagem da expressão escrita como um processo favorece o desenvolvimento das competências dos alunos”, 56 (93,3%) professores responderam sim e 4 (6,7%) responderam não.

De forma semelhante, na resposta à questão “Considera que a capacidade de escrever dos alunos está diretamente relacionada com a sua competência leitora”, 56 (93,3%) professores responderam sim e 4 (6,7%) responderam não.

Em relação à prática lectiva, 35 (58,3%) professores indicaram realizar mais atividades direcionadas para a leitura, apenas 3 (5%) referiram realizar atividades mais direcionadas para a escrita e 22 (36,7%) realizam atividades direcionadas para a leitura e a escrita.

Relativamente à terceira parte do questionário, relacionada com as dificuldades de aprendizagem, regista-se que do total de professores inquiridos, 57 (95%) indicaram já terem trabalhado com alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, embora a grande parte dos professores tenha já trabalhado com alunos com dificuldades de aprendizagem, apenas 35 (58,3%) consideram que têm preparação suficiente para tal ao passo que, 25 (41,7%) consideram que não estão preparados.

No que diz respeito à tipologia das dificuldades de aprendizagem que os professores costumam observar nos alunos, 47 (78,3%) referiram dificuldades de leitura/escrita/linguagem, 6 (10%) referiram as dificuldades ao nível da escrita e 3 (5%) referiram as dificuldades na leitura.

As estratégias desenvolvidas pelos professores para trabalhar a expressão escrita com alunos com dificuldades de aprendizagem encontram-se explanadas na tabela 3.

Estratégias	N
Mapas de ideias	43
Oficinas de escrita	40
Análise e correção de erros ortográficos	33
Códigos de correção	18
Fichas de autoavaliação	14
Outras	3

Tabela 3 – Estratégias desenvolvidas pelos professores para trabalhar a expressão escrita.

Assim, observamos que 43 (71,7%) professores recorrem a mapas de ideias, 40 (66,7%) professores usam as oficinas de escrita, 33 (55%) usam a análise e correção de

erros ortográficos, 18 (30%) professores usam os códigos de correção e 14 (23,3%) usam as fichas de autoavaliação. Para além das estratégias mencionadas, 3 professores indicaram outras, nomeadamente, atividades na biblioteca, escrita colectiva e proposta de escrita lúdica.

Na questão “Considera que as dificuldades de aprendizagem da expressão escrita aparecem geralmente associadas a dificuldades na leitura”, 55 (91,7%) dos professores responderam sim e apenas 5 (8,3%) responderam não.

Na tabela 4 estão apresentados os resultados obtidos na resposta relativa a afirmações sobre a escrita, a leitura e as dificuldades de aprendizagem, composta por uma escala de likert. Pela análise da tabela, verifica-se que, em média ($M=3,98$; $DP=0,70$), os professores concordam que o termo dificuldades de aprendizagem é genérico e diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso de capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemática.

	Mín- Máx	Média	DP
Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso de capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemática	1-5	3,98	0,70
Uma criança com dificuldades de aprendizagem apresenta sempre dificuldades na expressão escrita	1-5	3,08	1,15
O ensino da escrita como um processo orienta os alunos com dificuldades de aprendizagem no sentido de superarem mais facilmente as suas dificuldades	3-5	4,07	0,61
Os hábitos de leitura dos alunos constituem um relevante fator de desenvolvimento da sua capacidade de escrever	3-5	4,50	0,57
Embora a leitura e a escrita sejam processos independentes, as dificuldades de leitura aparecem geralmente associadas a dificuldades na escrita e vice-versa	2-5	4,33	0,68
Na prática o domínio da leitura é o mais privilegiado na aula de português	2-5	4	0,80
As necessidades da maioria dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem na expressão escrita podem ser satisfeitas na sala de aula, com recurso a estratégias de facilitação processual, como por exemplo as oficinas de escrita	2-5	3,83	0,87
A proposta de atividades significativas, contextualizadas e orientadas segundo um processo, promove a aprendizagem da escrita nos alunos com Dificuldades de Aprendizagem	3-5	4,08	0,70
A utilização de estratégias autorreguladoras pelos alunos com Dificuldades de Aprendizagem, aquando do processo de escrita, facilita esse mesmo processo	3-5	3,98	0,68
A realização de trabalho de pares facilita a tomada de consciência dos pontos fracos dos alunos e a necessidade de os melhorar	2-5	4,02	0,73

Tabela 4 – Considerações dos professores face a afirmações sobre a escrita, a leitura e as dificuldades de aprendizagem.

Quanto à afirmação de que uma criança com dificuldades de aprendizagem apresenta sempre dificuldades de escrita, verifica-se menos consenso entre os professores, uma vez que, em média ($M=3,08$; $DP=1,15$), os professores não concordam nem discordam com a afirmação apresentada.

Em relação ao ensino da escrita como um processo orienta os alunos com dificuldades de aprendizagem no sentido de superarem mais facilmente as suas dificuldades, a maioria dos professores concorda com a afirmação ($M=4,07$; $DP=0,61$).

Em média, os professores concordam com a afirmação de que os hábitos de leitura dos alunos constituem um fator de desenvolvimento relevante na capacidade de escrever ($M=4,50$; $DP=0,57$).

De igual modo, os professores inquiridos concordam que, embora a leitura e a escrita sejam processos independentes, as dificuldades de leitura aparecem geralmente associadas a dificuldades na escrita e vice-versa ($M=4,33$; $DP=0,68$).

De forma semelhante, os professores concordam que a leitura é o domínio mais privilegiado nas aulas de português ($M=4$; $DP=0,80$) e que as necessidades da maioria dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem na expressão escrita podem ser satisfeitas na sala de aula, com recurso a estratégias de facilitação processual, como por exemplo as oficinas de escrita ($M=3,83$; $DP=0,87$).

No que diz respeito ao desenvolvimento de atividades/estratégias, em média ($M=3,98$; $DP=0,68$), os professores concordam que a proposta de atividades significativas, contextualizadas e orientadas segundo um processo, promove a aprendizagem da escrita nos alunos com Dificuldades de Aprendizagem e que a utilização, por estes alunos, de estratégias autorreguladas aquando do processo de escrita, facilita esse mesmo processo.

Por fim, a maioria dos inquiridos concorda que a realização de trabalho de pares facilita a tomada de consciência dos pontos fracos dos alunos e a necessidade de os melhorar ($M=4,02$; $DP=0,73$).

2 – Análise inferencial

De seguida efetuaremos a análise inferencial, contudo, uma vez que somente três professores do 3º CEB responderam ao questionário não foram incluídos na análise

inferencial relativa aos ciclos de ensino, pois entende-se que, o número reduzido de sujeitos influenciaria os resultados.

Na tabela 5 encontram-se os resultados da comparação das competências mais trabalhadas pelos professores em função da relação entre a capacidade de escrever dos alunos e a sua competência leitora.

Competências	Capacidade escrita relacionada com competência leitora				χ^2
	Sim		Não		
	N	%	N	%	
Leitura	33	94,3	2	5,7	18,980*
Escrita	1	33,3	2	66,7	
Ambas	22	100	0	0	

* $p < 0,05$

Tabela 5 - Comparação das competências mais trabalhadas pelos professores em função da relação entre a capacidade de escrita e a competência leitora dos alunos.

Os resultados obtidos indicam que o grupo dos professores que consideram que a capacidade de escrever dos alunos está diretamente relacionada com sua a competência leitora é aquele que mais referiu que realiza atividades direcionadas para a competência da leitura. O teste efetuado permite concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2_{(2)} = 18,980$; $p = 0,005$).

A tabela seguinte diz respeito aos resultados da comparação das dificuldades vivenciadas pelos alunos aquando da realização de uma atividade de expressão escrita, em função do ciclo de ensino.

Dificuldades		Ciclo de ensino				χ^2
		1º		2º		
		N	%	N	%	
Organização das ideias	Sim	27	57,4	20	42,6	6,555*
	Não	10	100	0	0	
Sequencialização das ideias	Sim	27	64,3	15	35,7	0,028
	Não	10	66,7	5	33,3	
Ortografia	Sim	29	67,4	14	32,6	0,492
	Não	8	57,1	6	42,9	
Construção frásica	Sim	26	65	14	35	0,00
	Não	11	64,7	6	35,3	

* $p < 0,05$

Tabela 6 - Dificuldades vivenciadas pelos alunos em atividades de expressão escrita em função do ciclo de ensino.

A análise estatística efetuada permite concluir que existem diferenças na variável organização das ideias, verificando-se maior prevalência de dificuldades a este nível no 1º ciclo ($\chi^2_{(2)} = 6,808$; $p = 0,025$). Relativamente às variáveis sequencialização das ideias, orografia e construção frásica, observa-se que não existem diferenças significativas, havendo uniformidade na opinião dos professores.

Na tabela 7 encontram-se os resultados da comparação das estratégias para desenvolver a expressão escrita em crianças com dificuldades de aprendizagem segundo o ciclo de ensino que o professor lecciona.

Estratégias		Ciclo de ensino				χ^2
		1º		2º		
		N	%	N	%	
Códigos de correção	Sim	4	25	12	75	17,626**
	Não	29	85,3	5	14,7	
Oficinas de escrita	Sim	25	67,6	12	32,4	0,156
	Não	8	61,5	5	38,5	
Análise e correção de erros ortográficos	Sim	19	61,3	12	38,7	0,806
	Não	14	73,7	5	26,3	
Mapas de ideias	Sim	30	73,2	11	26,8	5,219*
	Não	3	33,3	6	66,7	
Fichas de autoavaliação	Sim	6	46,2	7	53,8	3,083
	Não	27	73	10	27	
Trabalho colaborativo	Sim	16	55,2	13	44,8	3,607
	Não	17	81	4	19	

* $p < 0,05$

** $p < 0,001$

Tabela 7 - Estratégias para desenvolver a expressão escrita promovidas pelos professores em função do ciclo de ensino.

Os resultados obtidos indicam que existem diferenças estatisticamente significativas no recurso aos códigos de correção ($\chi^2_{(1)} = 17,626$; $p = 0,000$) e no recurso a mapas de ideias ($\chi^2_{(1)} = 5,219$; $p = 0,047$). Em relação aos códigos de correção, verifica-se que a maior parte dos professores não recorre a este tipo de estratégia. Contudo, aqueles que o fazem são sobretudo os professores do 2º ciclo. Por sua vez, verifica-se claramente, maior proporção do uso de mapas de ideias entre os professores do 1º ciclo.

A comparação da afirmação “Na prática o domínio da leitura é o mais privilegiado na aula de português” entre os ciclos de ensino encontra-se na tabela 8.

	Ciclo de ensino		<i>U</i>
	1º ciclo Ordem média	2º ciclo Ordem média	
Domínio da leitura	28,85	29,28	364,5

Tabela 8 - Consideração dos professores acerca do domínio da leitura na aula de português por ciclo de ensino.

O teste efetuado indica que não existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos professores à afirmação de que o domínio da leitura é mais privilegiado na aula de português ($U = 364,5$; $z = -0,10$; $p = 0,920$).

A comparação da afirmação “As necessidades da maioria dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem na expressão escrita podem ser satisfeitas na sala de aula, com recurso a estratégias de facilitação processual, como por exemplo as oficinas de escrita” entre os dois ciclos de ensino encontra-se na tabela 9.

	Ciclo de ensino		<i>U</i>
	1º ciclo Ordem média	2º ciclo Ordem média	
Satisfação das necessidades dos alunos com DA	30,49	26,25	315,0

Tabela 9 - Consideração dos professores acerca da satisfação das necessidades dos alunos com DA por ciclo de ensino.

Em relação à consideração de que as necessidades dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem na expressão escrita podem ser trabalhadas na sala de aula com recurso a estratégias de facilitação processual, como por exemplo as oficinas de escrita, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os ciclos de ensino ($U = 315,0$; $z = -1,004$; $p = 0,315$).

Capítulo 6

Discussão dos Resultados

Capítulo 6 – Discussão dos resultados

Neste capítulo iremos proceder à análise e discussão dos resultados que se obtiveram após a recolha e o tratamento dos dados, de modo a podermos inferir conclusões relacionadas com os objetivos e hipóteses levantados neste estudo. Assim, procuraremos estabelecer uma relação entre os resultados observados e a informação recolhida na revisão da literatura, baseando-nos nos objetivos específicos traçados para esta investigação.

Era objetivo da nossa investigação aferir as dificuldades dos alunos aquando da realização de uma atividade de expressão escrita.

Atualmente aceita-se que a escrita constitui uma tarefa complexa que abrange um vasto número de procedimentos, sendo que as dificuldades associadas à expressão escrita dos alunos constituem uma realidade bem presente nas nossas escolas (Bereiter & Scardamalia, 1986; Cassany, 1999; Carvalho, 1999, 2012).

Assim, através deste estudo verificamos que esta realidade é comprovada pela totalidade dos professores inquiridos, os quais consideram que os alunos evidenciam bastantes dificuldades aquando da realização de atividades de expressão escrita.

Quando solicitamos aos professores para especificarem essas dificuldades, as opiniões dividiram-se entre a organização das ideias (75%), a ortografia (73,3%) e a sequencialização das ideias (70%), sendo que nenhuma delas se destaca. Estas opiniões são amplamente veiculadas por diversos investigadores nesta área, pois, tal como refere Cassany (1999: 17) “a investigação cognitiva concebe a escrita como uma tarefa complexa em que o autor tem de realizar vários processos de análise de audiência, geração e organização de ideias, revisão de rascunhos, controlo de actividades, etc”. Também Barbeiro & Carvalho (2005:187) consideram que “um dos problemas nas análises dos textos dos escreventes é o do trabalho limitado em relação à estruturação e organização da unidade textual”.

No que se refere à prevalência destas dificuldades em termos de ciclo de ensino, destaca-se, através desta investigação, que os alunos do 1º CEB apresentam mais lacunas a nível da organização das ideias ($\chi^2_{(2)} = 6,808$; $p = 0,025$). Este facto poderá estar relacionado com a própria complexidade do processo de escrita e também com a simultaneidade de aspetos que se verificam aquando desse mesmo processo. Ao redigir são envolvidos vários aspetos que ocorrem em simultâneo, tais como: organização das ideias, encadeamento das partes do texto, pontuação, vocabulário, ortografia e construção frásica,

sendo, por isso, difícil para um escrevente em desenvolvimento (Pereira, 2000; Festas, 2002). Este processo de transformação tem várias implicações, essencialmente no que concerne às ideias a transmitir (Carvalho 1999).

Outro dos objetivos traçado por nós ambicionava compreender a importância do processo de escrita no desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos.

Nos anos noventa Fonseca (1994:150) afirmava que “na escola não se ensina a escrever”. Anos mais tarde, Carvalho (2001b:82), constatava que “na aula de língua materna, a escrita é, com maior frequência, encarada na sua dimensão de meio ou veículo de transmissão do que na dimensão de conteúdo passível de ser ensinado e aprendido”.

Destas opiniões até aos dias de hoje observou-se alguma evolução neste campo, presenciando-se, assim, a uma crescente consciencialização do ensino processual da escrita e à perspectiva de que a escrita é muito mais um meio do que um fim da aprendizagem. Desta forma, nas últimas décadas grande parte das propostas pedagógicas que dizem respeito ao ensino da escrita passaram a considerar a noção de processo de escrita, em detrimento da perspectiva tradicional, na qual o produto de escrita tinha especial destaque (Barbeiro, 2003; Carvalho, 2003).

Neste seguimento de ideias e de acordo com o apurado na literatura consultada, a importância atribuída ao ensino processual da escrita é amplamente reiterada neste estudo, uma vez que verificamos que a maioria dos professores inquiridos (73,3%) realiza oficinas de escrita nas suas aulas e, assim, lhes atribui uma extrema utilidade no processo de desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos. Assim, podemos constatar que a hipótese “Os alunos com dificuldades de aprendizagem na produção escrita superam mais facilmente as suas dificuldades através do ensino processual” foi validada.

A este propósito Barbeiro (2003:102) reitera que “o que se propõe para o ensino – aprendizagem é o retomar do processo de escrita, o que permitirá ao sujeito utilizar novos instrumentos em relação ao próprio texto que escrever.” Assim, o professor deverá realçar o processo, e não o produto, o conteúdo e a forma. Inicialmente deverá ajudar a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística, atendendo aos hábitos do aluno, colaborando com ele e ajudando-o a escrever o seu texto; concomitantemente, deverá corrigir os rascunhos e não a versão final de um texto (Azevedo, 2000).

Esta tendência, crescente nos últimos anos, insere-se nas diversas formações veiculadas para os professores, nomeadamente o PNEP para o 1.º CEB e diferentes

formações orientadas para o 2.º e 3º CEB, essencialmente as dos novos programas de português. No nosso estudo, os professores que realizam oficinas de escrita nas suas aulas referem que obtiveram formação para a realização das mesmas através de formação específica para os novos programas de português e através da formação PNEP.

Assistimos, assim, a uma consciencialização dos professores do seu papel no sucesso das atividades de escrita, pois a grande maioria deles (93,3%) considera que a aprendizagem da expressão escrita como um processo favorece o desenvolvimento das competências dos alunos. Os novos programas de português reiteram os mesmos princípios, considerando que “a competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares” (Ministério da Educação, 2003:20).

Santos (2006) considera que a partir do momento em que os professores forem capazes de motivar os alunos e de lhes criarem a consciência da necessidade de um maior envolvimento no processo de escrita, aumentar-se-á proporcionalmente a oportunidade de melhorar a aprendizagem nas diferentes áreas, curriculares ou não curriculares.

Era também nosso objetivo entender de que modo as dificuldades na expressão escrita advém da competência leitora dos alunos.

Ler e escrever são atividades complexas, que acarretam muitas operações e um vasto leque de conhecimentos (Citoler, 1996; Cruz, 2009). Essas operações incorporam a linguagem ao nível da receção e expressão e, ao mesmo tempo, são interativas e dependem umas das outras (Cruz, 2007).

Nesta perspetiva, a maioria dos professores auscultados neste estudo confere à aprendizagem da leitura e da escrita uma grande interligação, considerando que a capacidade de escrever dos alunos está diretamente relacionada com a sua competência leitora. A este respeito Bautista (1997) refere que, embora a aquisição da leitura e da escrita sejam dois processos independentes, as dificuldades na leitura aparecem geralmente associadas a dificuldades na escrita e vice-versa.

Do mesmo modo, a maioria dos professores (91,7%) anui que as dificuldades de aprendizagem da expressão escrita aparecem geralmente associadas a dificuldades na leitura e consideram que os hábitos de leitura dos alunos constituem um fator relevante de desenvolvimento da sua capacidade de escrever. A verdade é que “a qualidade do texto de

muitos dos que escrevem depende directamente da sua compreensão leitora” (Pereira, 2008:48). Esta opinião é de igual modo corroborada por Carvalho (1999), que, baseado em estudos de vários autores, evidencia que os hábitos de leitura constituem uma condição fulcral para o desenvolvimento da capacidade de escrever.

Face ao exposto e à eminente relação entre as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, podemos considerar que se valida a hipótese “Os alunos que revelam dificuldades na leitura apresentam também dificuldades na escrita”.

Diretamente relacionado com o objetivo anteriormente abordado, encontra-se a nossa intenção em verificar se a prática dos professores é mais direccionada para atividades de leitura ou de escrita.

Rebelo (1993:43) considera que a aprendizagem da escrita é, regra geral, subordinada à aprendizagem da leitura e “acompanhante natural da mesma”. Perante as respostas dos professores envolvidos neste estudo, podemos observar que mais de metade destes (58,3%) privilegia atividades em torno da competência da leitura em detrimento da competência de escrita (5%). Somente cerca de 36,7% dos inquiridos revela que realiza atividades direccionadas para ambas as competências.

Assim, em média os professores concordam que na prática o domínio da leitura é o mais privilegiado na aula de português. Para além destas ilações, quisemos também perceber a conexão entre as competências trabalhadas pelos professores (leitura e/ou escrita) em função da relação da capacidade de escrever dos alunos e a sua competência leitora. Deste modo, observa-se que os professores que consideram que a capacidade de escrever dos alunos está relacionada com a sua capacidade de escrever são aqueles que referiram que realizam mais atividades direccionadas para a competência da leitura ($\chi^2_{(2)} = 18,980$; $p = 0,005$). Este facto poderá ser explicado com a intenção e pretensão dos professores de que potenciando a leitura conseguirão, também, melhorar a escrita.

Estes resultados, apesar de entrarem em desacordo com os vários estudos realizados sobre a relação entre a leitura e a escrita, legitimam a hipótese “Na sua prática, os professores privilegiam atividades de leitura em detrimento de atividades de expressão escrita”. Esses estudos têm revelado, segundo Velasquez (2007) que o ensino da leitura melhora a escrita e o ensino da escrita fomenta o desenvolvimento da leitura. Contudo, a competência diretamente ensinada tem sempre um maior impacto. Neste sentido, para que

os alunos tenham sucesso quer na leitura quer na escrita, é mais benéfico que o ensino de ambas as competências seja combinado.

Esta ideia de combinação surge também nas recentes metas curriculares de português introduzidas pelo Ministério da Educação e Ciência (2012a). Aqui os dois domínios surgem abordados de forma associada, “sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhe são em grande medida comuns” (p.15). Somente no 3º ciclo, dada a complexidade associada aos dois domínios, determinaram a sua manutenção separada.

Foi também nosso propósito perceber se havia diferenças significativas entre estas opiniões e o ciclo de ensino que os professores lecionam. Assim, através das suas respostas tentamos efetuar um cruzamento entre o facto de considerarem o domínio da leitura o mais trabalhado na aula de português e o ciclo de ensino onde trabalham, contudo verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos professores dos diferentes ciclos de ensino ($U = 364,5$; $z = -0,10$; $p = 0,920$).

Relativamente a esta questão do ciclo de ensino, verifica-se que as mais recentes orientações do Ministério da Educação atribuem uma crescente importância à leção combinada dos dois domínios em análise no 1º CEB, “a missão crucial do 1º ciclo do ensino básico [...] é a de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que serão sempre consideradas complementares uma da outra” (Ministério da Educação e Ciência, 2012b:13).

Constituíam de igual modo objetivo desta investigação perceber de que modo a consciencialização do processo de escrita pelos alunos com DA os poderá ajudar no desenvolvimento da sua capacidade de escrever.

Conforme foi referenciado no capítulo 2 deste estudo, os indivíduos com DA caracterizam-se por uma discrepância acentuada entre o seu potencial e o seu desempenho escolar, sendo que o termo tem sido aplicado a uma variedade heterógena de indivíduos (Fonseca, 1999). Neste sentido, Martins (2006) citado por Cruz (2009), considera que o conceito inerente ao termo DA não é compreendido de modo idêntico por todos os que o utilizam. Quando questionados sobre o facto de uma criança com DA apresentar sempre dificuldades na expressão escrita observa-se que não há consenso, pois não se observa uma unanimidade nem um destaque na resposta, observando-se, assim, uma grande ambiguidade de opinião.

Apesar de a maioria dos professores sondados (95%) revelar ter experiência com alunos com DA, apenas cerca de metade destes se sente com preparação suficiente para trabalhar com eles. Esta situação vai de encontro às opiniões de Rebelo (1993); Correia & Martins (1999); Correia (2008) e Fonseca (2008), ao considerarem que em Portugal, o termo tem sido usado com sentidos diferentes, ora num sentido mais lato, ora num sentido mais restrito, sendo que o primeiro se refere ao insucesso ou fracasso escolar e às próprias necessidades educativas especiais e o segundo se relaciona com uma série de impedimentos específicos para as aprendizagens.

Explanadas as conceções dos professores inquiridos sobre o termo DA, importa agora perceber de que modo a consciencialização do processo de escrita por estes alunos os poderá ajudar no desenvolvimento da sua capacidade de escrever.

Através da escrita, o escrevente é levado a “processar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e a sintetizar, a confrontar ideias, o que promove necessariamente a emergência de estratégias cognitivas mais complexas” (Carvalho, 2011). Face a tais complexidades, urge caminhar no sentido de alcançar práticas de diversificação do ensino da escrita e de uma didática diferencial, uma pedagogia da escrita que permitam ir ao encontro dos estilos cognitivos dos alunos. Vilas-Boas (2003a:31) considera que “quando os alunos encontram sentido nas propostas de escrita, escrevem com gosto”.

Estas opiniões são de igual modo reiteradas neste estudo, pois a maioria dos sujeitos auscultados concorda que o ensino da escrita como um processo orienta os alunos com DA no sentido de mais facilmente as suas dificuldades.

Por último, fazemos uma alusão ao último objetivo por nós projetado, o qual procurava ilustrar quais as estratégias utilizadas pelos professores para colmatar as dificuldades na expressão escrita dos alunos com DA.

O ato de escrever é encarado por Carvalho (1999:54) como uma tarefa de “resolução de problemas”, em que a utilização de “estratégias de carácter sistemático” não é adequada, uma vez que os problemas colocados pela tarefa não podem ser previamente definidos. Assim, a sua resolução deve basear-se num trabalho “heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento”.

Segundo o mesmo autor (2001) as estratégias de facilitação processual têm constituído uma importante vertente da investigação sobre a escrita realizada nos últimos tempos. Na opinião de Bereiter e Scardmalia (1987) é muito importante criar pistas ou

rotinas, fornecidas pelo exterior e concebidas a partir da análise do processo de escrita e das dificuldades que lhe são próprias.

Os professores inquiridos neste estudo reiteram estas perspetivas, ao considerarem que as necessidades da maioria dos alunos com DA na expressão escrita podem ser satisfeitas com recurso a estratégias de facilitação processual, como são as oficinas de escrita. As oficinas de escrita são um recurso e até mesmo uma estratégia eficaz na luta face ao desinteresse dos alunos face à escrita (Vilas-Boas, 2003b). Por outro lado, Hedge (2000) defende que as tarefas de escrita na aula devem ser organizadas de modo a refletir acerca da maneira como trabalham os bons escritores. Para isso os professores devem estimular os alunos a percorrer o processo de planificação, organização, composição e revisão.

Face a estes resultados procuramos inferir a relação entre esta opinião dos professores e o ciclo de ensino que estes lecionam, contudo não foram encontradas diferenças significativas ($U = 315,0$; $z = -1,004$; $p = 0,315$). Assim, não se valida a hipótese “Os professores dos 2º e 3º ciclos realizam mais oficinas de escrita do que os professores do 1º ciclo”, uma vez não foram encontradas diferenças relevantes nas respostas dos professores, por ciclo de ensino.

Desta forma, relativamente a esta noção de organização, sucessão e orientação nas das tarefas dadas aos alunos, essencialmente àqueles que revelam dificuldades de aprendizagem, também a maioria dos docentes auscultados considerou que a proposta de atividades significativas, contextualizadas e orientadas segundo um processo, promove a aprendizagem da escrita nos alunos com DA.

No que se refere à especificação das estratégias utilizadas no âmbito das atividades de expressão escrita com alunos com DA nesta área, percebemos que as atividades que os professores mais promovem na sua sala de aula são o recurso a mapas de ideias (71,7%), seguido da realização de oficinas de escrita (66,7%) e da análise e correção de erros ortográficos (55%) e utilização de códigos de correção (30%) e, por fim, o recurso a fichas de autoavaliação (23,3%).

Ao tentarmos observar quais as estratégias dominantes em cada ciclo de ensino, verificamos que a maior parte dos professores que recorre à utilização de mapas de ideias trabalha no 1º CEB. No que concerne ao uso de códigos de correção, os poucos professores que utilizam esta estratégia, são do 2º CEB. Relativamente a esta última estratégia, Vilas-

Boas (2003:20) refere que “a prática das nossas escolas ainda vai muito no sentido de considerar a correção como um momento final e não intermédio”.

Assim, conforme verificamos aquando da revisão da literatura, reforçamos a opinião de Cassany (1996); Hedge (2000) e Vilas Boas (2003a, 2003b), ao considerarem que a correção é um momento muito importante no processo de ensino aprendizagem da escrita. Assim, o professor deverá orientar o aluno aquando da revisão dos seus texto, por exemplo, através da utilização de códigos de correção. Estes devem, na opinião de Vilas-Boas (2003b) ser estabelecidos logo no início do ano e os alunos devem colaborar na sua construção.

Verificamos, de igual modo, que a maioria dos sujeitos inquiridos considera que a utilização de estratégias autorreguladoras pelos alunos com DA, aquando do processo de escrita, facilita esse mesmo processo, assim como a realização de trabalho de pares facilita a tomada de consciência dos pontos fracos dos alunos e a necessidade de os melhorar. Estas opiniões situam-se na linha de pensamento de Pereira (2002:29) “as tarefas de escrita, que são difíceis e cognitivamente sobrecarregadas, devem ser aligeiradas por estratégias de facilitação processual”.

Assim, é mais uma vez reforçada a noção de facilitação processual, também defendida por Bereiter e Scardmalia (1987), através da qual se pretende que o professor desencadeie atividades facilitadoras do processo da escrita dada a complexidade do mesmo. Assim, deverá desencadear e apoiar a realização das tarefas de planificação, textualização e revisão. Duarte (1996) considera que ao envolver os alunos no processo de escrita, o professor promove a própria reflexão dos mesmos e a tomada de consciência das suas dificuldades e ele próprio percebe quais as dificuldades dos seus alunos.

Estas opiniões coincidem com a ideia de Barbeiro e Pereira (2007:12), que defendem que “para proporcionar o domínio do processo de escrita o professor pode pôr em prática actividades facilitadoras. O seu objectivo é o de desencadear e apoiar a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão”.

Assim, podemos reiterar que a nossa investigação vai de encontro às conclusões emanadas por Azevedo (1999) no seu estudo com alunos do 5º ano de escolaridade, partindo de estratégias de facilitação processual. Conforme já explanamos no capítulo 2 desta investigação, as conclusões provindas do referido estudo reiteram que: a análise dos erros constitui um ótimo ponto de partida para uma intervenção pedagógica adequada; a

competência de revisão, com a tarefa facilitada, está ao alcance de grande parte dos alunos; o recurso a listas de critérios, fichas de autoavaliação, códigos de correção contribuem para uma aprendizagem eficaz da escrita; o trabalho de pares facilita a tomada de consciência dos pontos fracos e a necessidade de os melhorar e as estratégias devem ser motivantes para os alunos.

Conclusões

Conclusões

Considerações finais

Se pensarmos bem, grande parte do tempo que os alunos passam na escola estão ocupados em tarefas que envolvem a escrita. Ora porque escrevem nas aulas, ora porque são avaliados nas diferentes disciplinas, ou ainda porque são avaliados nas provas do Ministério da Educação. Azevedo (2000:41) considera mesmo que “a escola é [...] a instituição da escrita”.

Nesta perspetiva, podemos considerar que o ensino da escrita tem adquirido, ao longo dos tempos, um carácter central na vida escolar dos alunos. Ainda assim, na década de 90, Fonseca (1994:226) dizia-nos que os alunos não aprendem a escrever “pela simples razão de que na escola, não se ensina a escrever.”

Destas concepções até aos dias de hoje muito caminho foi percorrido e variadas mudanças se observam no ensino da escrita. Carvalho (2003:85) considera que

“[...] o ensino da escrita sofreu um grande impulso, renovando-se a partir das muitas investigações efectuadas, constituindo-se os programas e os manuais escolares como dispositivos reguladores que veiculam linhas orientadoras, visando “dotar os alunos de uma real competência comunicativa, resultante da apropriação da língua por sujeitos capazes de a actualizar numa diversidade de discursos”.

As várias investigações efetuadas, assim como a realização do estudo, permitem-nos aferir que o ensino da escrita percorre caminhos diferentes dos revelados anteriormente.

As dificuldades evidenciadas pelos alunos perante uma atividade de escrita impõem, a cada momento, a necessidade e a urgência de se olhar para a escrita na sua complexidade, isto é, como uma competência que implica contextos e processos cognitivos e linguísticos muito diversificados. Assim, o presente estudo mostra-nos que a maioria dos docentes inquiridos reconhece que os alunos evidenciam muitas dificuldades quando de uma atividade de expressão escrita.

Face ao exposto, compreende-se que o ensino-aprendizagem da competência da escrita deve ser faseado, pressupondo objetivos bem definidos, “sob a forma de diferentes actividades e tarefas, que proporcionem ao aluno uma apropriação gradual, progressiva e

sistemática dos princípios da actividade escritural” (Pereira & Azevedo, 2002). O nosso estudo corrobora este princípio, na medida em que a grande maioria dos professores auscultados considera que a aprendizagem da expressão escrita como um processo promove o desenvolvimento das competências dos alunos.

O mais recente documento emanando pelo Ministério da Educação, que diz respeito às metas curriculares de português e mais especificamente o caderno de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, proclama a importância do ensino da escrita, referindo que “a composição escrita, [...] não é só questão de talento ou aptidão: trabalha-se e aprende-se” (Ministério da Educação e Ciência, 2012b:15).

Concomitantemente, vários estudos têm comprovado que a aprendizagem e o desenvolvimento da competência de escrita pressupõe ensinar e aprender a escrever, num contexto de instrução formal. Logo, a sua aprendizagem deve ser processual e recursiva.

A tipologia dos alunos que podem manifestar necessidades educativas especiais no contexto da aquisição da leitura e a escrita é variada (Bautista, 1997). Aliás, a relação entre a aprendizagem destas duas competências é bastante veiculada pela literatura existente. Contudo, embora grande parte dos professores ouvidos neste estudo atribuam à leitura e à escrita uma grande interligação, não lhe conferem esse mesmo tratamento aquando da sua leccionação da sala de aula, pois mais de metade refere que privilegia atividades de leitura em detrimento de atividades de escrita.

Nas nossas escolas observam-se muitos alunos com DA que obtêm fraco rendimento escolar, que recusam a escola porque não aprendem. Estes alunos exibem disfunções em capacidades essenciais para uma aprendizagem efetiva, apresentando, por vezes, problemas na compreensão daquilo que foi lido, organização e retenção da informação e na interpretação de textos. Manifestam lentidão no processo de informação, possuem pobres recursos para a escrita, revelam problemas de organização espacial e não se conseguem concentrar nas tarefas propostas.

Se o problema não for detetado e equacionado adequadamente, a criança ou o adolescente desencadeia um processo de conflituosidade não só para com a escola como para com a família e o meio social. Daqui resulta que o seu desenvolvimento como pessoa fica comprometido. Torna-se, portanto, urgente identificar tais alunos e concertar estratégias no sentido de se superarem as dificuldades evidenciadas.

Partilhando a opinião de diversos autores, consideramos que os alunos devem ser motivados a envolverem-se no seu processo de escrita e a criar entusiasmo na criação de textos; por seu lado, o professor deve dar o seu exemplo enquanto leitor e escritor, envolvendo-se, de igual modo, nas mesmas tarefas que propõe aos seus alunos. Neste sentido, inicialmente, o professor deverá ajudar o aluno a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística, atendendo aos hábitos do aluno, colaborando com ele e ajudando-o a escrever o seu texto; de igual modo, deverá corrigir os rascunhos e não a versão final de um texto.

Estas aceções são amplamente veiculadas nesta investigação, uma vez que a maioria dos sujeitos auscultados considera que o ensino da escrita como um processo orienta os alunos com DA no sentido de superarem mais facilmente as suas dificuldades, bem como anui que as necessidades da maioria dos alunos com DA na expressão escrita podem ser satisfeitas com recurso a estratégias de facilitação processual, como são as oficinas de escrita.

Barbeiro & Carvalho (2005:185) consideram que “o desafio para o ensino [da escrita] não é conseguir que deixem de se colocar problemas durante o processo de construção, mas é conseguir que os alunos consigam ter meios para os tomar como desafios e encontrarem as respostas adequadas”. Reitera-se, desta forma, a importância do papel do professor, e das suas opções metodológicas, na superação dos problemas de expressão escritas dos seus alunos.

Em suma, e face a estes pressupostos, pretendemos com este estudo contribuir de alguma forma para o aprofundamento dos conhecimentos relativos às DA na área da expressão escrita, conhecendo, assim, as conceções e as práticas dos docentes. Nesta perspetiva, e debruçando-nos sobre os resultados obtidos nesta investigação, podemos aferir que as hipóteses “os alunos com dificuldades de aprendizagem na produção escrita superam mais facilmente as suas dificuldades através do ensino processual”; “os alunos com dificuldades na leitura apresentam dificuldades na escrita” e “na sua prática, os professores privilegiam atividades de leitura em detrimento de atividades de expressão escrita”, se validam e vão de encontro à literatura existente sobre a temática. A hipótese “os professores dos 2º e 3º ciclos realizam mais oficinas de escrita do que os professores do 1º ciclo” não foi validada, uma vez que os dados que conseguimos apurar não revelam diferenças significativas entre os ciclos de ensino em questão.

Por último, finalizando a nossa exposição torna-se importante referir que a realização desta investigação se revestiu de extrema importância para o nosso crescimento profissional.

Limitações do estudo

Ao longo da realização deste estudo foram sentidas algumas limitações e contrariedades, que, ao longo do mesmo foram tidas em conta e, sempre que possível, foram

Primeiramente consideramos que o problema do ensino-aprendizagem da escrita se reveste de muita complexidade, essencialmente pela multiplicidade de aspetos que abarca, pelo que a restrição à focagem do processo de escrita se torna, sem dúvida, como uma limitação.

Outra limitação estará relacionada com a dimensão da amostra relativamente aos professores do 3º CEB, pois, uma vez que os mesmos constituíam uma pequena parte da amostra, não possibilitaram que se efetuasse uma comparação do ciclo de ensino em questão com os restantes.

Linhas futuras de investigação

Chegado o fim deste estudo, podemos considerar que nos deparamos com algumas dúvidas, contudo, algumas delas foram sendo esclarecidas à medida que fomos construindo esta investigação.

Assim, seguindo a linha de pensamento que norteou esta investigação, seria interessante alargar este estudo aos professores de Língua Portuguesa do ensino secundário.

Por outro lado, julgamos que constituiria um factor de extremo interesse e pertinência inquirir os professores de educação especial, de forma a poder efetuar uma

comparação entre as práticas dos professores do ensino regular e da educação especial, no que concerne à expressão escrita.

Outra linha de investigação poderia direcionar-se para o estudo comparativo entre as práticas dos professores, no que concerne a atividades de expressão escrita, de escolas de dois concelhos distintos.

Bibliografia

Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Albuquerque, C. P. (2004). A revisão de textos Escritos nas dificuldades de Aprendizagem: meios de intervenção. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9, 73-92.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Edições Psiquilibrios.

American Psychiatric Association – DSM-5- Development (2013). *Specific Learning Disorder*. Web site. Acedido em 7 de novembro de 2012, em <http://www.dsm5.org/Documents/Specific%20Learning%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>

Amor, E. (1997). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Azevedo, F. (1999). Língua Materna, Mestria Linguística, e manuais escolares. In R.V. Castro (Org.), *Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 89 – 93). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia.

Barbeiro, L. F. & Carvalho, J. A. B. (2005). Desafios: para quem escreve, para quem ensina a escrever. In J.A.B. Carvalho; L. F. Barbeiro; A. C. Silva, e J. Pimenta (Orgs.) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp. 181-190). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Barbeiro, L. F., & Pereira, M. L. (2007). *O ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bautista, R. et al. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 67-96). New York: John Wiley & Sons.

Bereiter, C & Scardamalia, M. (1986). Research on Written Composition. In M. Withrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.778-803). New York: MacMilan Publishing Company,.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J.A.B. Carvalho; L. F. Barbeiro; A. C. Silva, e J. Pimenta (Orgs.) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp. 11-26). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J. A. B. (1993). Influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita. In AAVV, *Actas do VIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 90-99). Lisboa: A.P.L.

Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita: da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Carvalho, J. A. B. (2001a). O Ensino da Escrita. In AAVV, *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Carvalho, J. A. B. (2001b). *O ensino – Aprendizagem da Escrita: avaliar Capacidades, Promover Competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender – contributo para a caracterização do contexto Português. *Interacções*, 19, 219-237. Acedido em 25 de novembro de 2011.

Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender escrever no século XXI: (re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP* volume 2, número1 , 219-237. Acedido em 23 de março de 2013.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111 – 136) Lisboa: Dinalivro.

Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial, n.º 1. Porto: Editorial Presença.

Correia, L. M. (2004). Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais. *Análise Psicológica*, XXII (2), 369-376.

Correia, L.M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. e Martins, A. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Que São? Como Entendê-las?* Porto: Porto editora.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem, Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- Duarte, I. (1996). Algumas ideias básicas para aprender Português no Ensino Básico. *Rumos* nº 8, 11.
- Festas, M. I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psycologica*, 30, 173-175.
- Figueiredo, I. L. (1995). Gramática de texto: «Uma Questão de Engendramento de Sentido». In I. Duarte e M. Miguel (org.), *Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: gramática e varia*. Vol. III. Lisboa: Edições Colibri.
- Flower e Hayes (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. In *College Composition and Communication*, 32 (4). Newark: I.R.A.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. da (1999). *Insucesso Escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. da (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora. Lisboa.
- Galliasson, R. (Org.) (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.
- Hedge, T. (2000). *Writing*. Oxford. Oxford University. Bress.
- Kaufman, J. M. e Hallahan, D. P. (2003). *Excepcional Learners: Introduction to Special Education*. USA: Allyn and Bacon.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspetivas de avaliação e intervenção*. Lisboa: Edições Asa.
- Lopes, M. C. S. (2010). *Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ministério da Educação (2003). Programa de Língua Portuguesa – 10º. 11º e 12º anos. Lisboa: M.E.

Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2012a). *Metas Curriculares do Ensino Básico.- Português*. Acedido em 2 de agosto de 2012, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/>

Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2012b). Metas curriculares de português. Caderno de apoio - aprendizagem da leitura e da escrita. Acedido em 10 de agosto de 2012, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/>

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Coleção Educação Especial: caderno 3. Porto: Porto Editora.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I (2011). Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Acedido em 12 de julho de 2013, em www.dgidec.min-edu.pt/

Oliveira, L.; Pereira, A.M.S. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, M. L. A. (2001). Viver a Escrita em Português, *Noésis*, 59. Lisboa: I.I.E., Julho/setembro.

Pereira, M. L. A. (2002). *Das palavras aos actos. Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com crianças – como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. & Azevedo, F. (2002). *Como abordar textos escritos*. Porto: Areal Editores.

Pereira, R. S. (2009). *Neuropsicologia da Dislexia e Análise de Erros em Disortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*- Tese de Doutoramento, Universidade da Extremadura.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS (3ª ed. rev.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2006). The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 275-290). New York: Guilford Press.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editores.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

Ramos, J. P. P. (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento (uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas)*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga. Consultado em 4 de dezembro de 2011, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6323/1/Escrita%20e%20constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20express%C3%A3o%20do%20conhecimento%20_uma%20an%C3%A1lise%20de%20pr%C3%A1ticas%20no%20%C3%A2mbito%20de%20diferentes%20.pdf.

Riaño, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad. In *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº 16. Noviembre 2004. 6-15.

Rief, S. & Heimbürg, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Coleção Educação Especial: Caderno 11. Porto: Porto Editora.

Santos, J. L. dos (2006). *A escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: um ponto de encontro*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga. Consultado em 12 de janeiro de 2012, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6325/2/A%20Escrita%20e%20as%20TIC%20em%20Crianças%20com%20Dificuldades%20de%20Aprendiza.pdf>

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2007). *Research methods for business students*. 4th Ed. London: Prentice Hall.

Serra, H., Nunes, G. & Santos, C. (2009). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Pistas para uma Intervenção Educativa*. Porto: Edições Asa.

Sousa, M^a L. D. (1993). *A interpretação de textos na aula de português*. Porto: Edições Asa.

Torres, A. (1988). Glotagogias e Glotastenias na Instituição Escolar. *Separata de Nova Renascença*, VII (29).

Torres, R. M. R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.

Velasquez, M. (2007). *Percursos desenvolvimentais da leitura e da escrita. Estudo longitudinal com alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga. Consultado em 13 de fevereiro de 2013, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7076/2/tese%2520doutoramento.pdf>

Vilas-Boas, A. J. L. (2003a) *Oficinas de Escrita: Modos de Usar*. Porto: Edições Asa.

Vilas-Boas, A. J. L. (2003). *Ensinar e aprender a escrever por uma prática diferente*. Porto: Edições Asa.

Welchman, M. (1995). *Dislexia: suas dúvidas respondidas*. Tradução de Maria Angela N. Nico e Eliane M. R. Colorni. São Paulo: ABD.

Apêndices

Apêndice A – Questionário



Caros Colegas!

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus e encontro-me a realizar um trabalho de investigação no âmbito do Curso de Mestrado Em educação Especial, subordinado ao tema “Conceções e práticas de escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem”.

O questionário é anónimo, as respostas confidenciais e destinam-se a fins meramente investigativos. Leia atentamente as instruções que lhe são dadas, certificando-se que compreendeu corretamente o modo como deverá responder. Responda sempre de acordo com o que faz, sente ou pensa. A sua colaboração é imprescindível para o êxito do trabalho para tal é importante a veracidade dos dados.

Agradeço a sua colaboração.

ATENÇÃO: Peço-lhe que responda a este questionário apenas se lecionar o grupo de recrutamento 110, 200, 210, 220 e 300.

I - Identificação

Género

☐ Feminino

☐ Masculino

Idade

☐ Menos de 30 anos

☐ 30 – 45 anos

☐ Mais de 45 anos

Habilitações académicas

☐ Licenciatura

☐ Licenciatura e Especialização/Pós-graduação

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

Tempo de serviço

☐ menos que 5 anos de serviço

☐ entre 5 e 15 anos de serviço

☐ entre 15 e 20 anos de serviço

☐ mais de 20 anos de serviço

Formação em Educação Especial

☐ 110

☐ 200

☐ 210

☐ 220

☐ 300

II – A escrita

1. Considera que os alunos revelam dificuldades aquando da realização de uma atividade de expressão escrita?

___ Sim

___ Não

2. Responda apenas se respondeu afirmativamente à questão anterior.

Quais as dificuldades vivenciadas pelos alunos aquando da realização de uma atividade de expressão escrita?

___ organização das ideias

___ sequencialização das ideias

___ ortografia

___ construção frásica

___ outra. Qual? _____

3. Realiza oficinas de escrita nas suas aulas?

___ Sim

___ Não

4. Responda apenas se respondeu afirmativamente à questão anterior.

Refira de onde lhe advém a proveniência de conhecimentos para realizar oficinas de escrita nas suas aulas.

___ Formação no âmbito dos novos programas de português

___ Formação PNEP

___ Formação específica sobre o ensino da escrita

___ Formação Inicial

5. Considera que a aprendizagem da expressão escrita como um processo favorece o desenvolvimento das competências dos alunos?

___ Sim

___ Não

6. Considera que a capacidade de escrever dos alunos está diretamente relacionada com a sua competência leitora?

☐ Sim

☐ Não

7. Na sua prática letiva realiza mais atividades direcionadas para qual das seguintes competências?

☐ Leitura

☐ Escrita

☐ Dedicar o mesmo tempo a ambas as competências.

III – Dificuldades de aprendizagem

8. Considera-se com preparação suficiente para trabalhar com alunos com Dificuldades de aprendizagem?

☐ Sim

☐ Não

9. Já alguma vez trabalhou com alunos com Dificuldades de Aprendizagem?

☐ Sim

☐ Não

10. (Responda apenas se respondeu “Sim” na questão anterior)

Que tipo de dificuldades de aprendizagem costuma observar nos seus alunos.

☐ Leitura

☐ Escrita

☐ Leitura/Escrita

☐ Linguagem

☐ Leitura/Escrita/Linguagem

☐ Outras

11. (Responda apenas se respondeu afirmativamente às duas questões anteriores)

No âmbito da expressão escrita, quais as estratégias que desenvolve para trabalhar essa área com os alunos com Dificuldades de Aprendizagem?

- ☐ recurso a códigos de correção
- ☐ realização de oficinas de escrita.
- ☐ análise e correção de erros ortográficos
- ☐ recurso a mapas de ideias
- ☐ recurso a fichas de auto -avaliação
- ☐ valorização do trabalho colaborativo
- ☐ outra. Qual? _____

12. Considera que as dificuldades de aprendizagem da expressão escrita aparecem geralmente associadas a dificuldades na leitura?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Para cada afirmação, mencione a opção que melhor representa a sua perspectiva acerca de cada uma delas.

(Tenha em consideração a seguinte escala: 1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem concordo; 4- Concordo; 5- Concordo Totalmente)

- a) Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso de capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemática.
- b) Uma criança com dificuldades de aprendizagem apresenta sempre dificuldades na expressão escrita.
- c) O ensino da escrita como um processo orienta os alunos com dificuldades de aprendizagem no sentido de superarem mais facilmente as suas dificuldades.

- d) Os hábitos de leitura dos alunos constituem um relevante fator de desenvolvimento da sua capacidade de escrever.
- e) Embora a leitura e a escrita sejam processos independentes, as dificuldades de leitura aparecem geralmente associadas a dificuldades na escrita e vice-versa.
- f) Na prática o domínio da leitura é o mais privilegiado na aula de português.
- g) As necessidades da maioria dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem na expressão escrita podem ser satisfeitas na sala de aula, com recurso a estratégias de facilitação processual, como por exemplo as oficinas de escrita.
- h) A proposta de atividades significativas, contextualizadas e orientadas segundo um processo, promove a aprendizagem da escrita nos alunos com Dificuldades de Aprendizagem.
- i) A utilização de estratégias autorreguladoras pelos alunos com Dificuldades de Aprendizagem, aquando do processo de escrita, facilita esse mesmo processo.
- j) A realização de trabalho de pares facilita a tomada de consciência dos pontos fracos dos alunos e a necessidade de os melhorar.